T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

BAŞÖĞRETMENLİK YETİŞTİRME PROGRAMI

ÇALIŞMA KİTABI

TEMMUZ 2022
ANKARA

“Başöğretmenlik Yetiştirme Programı Çalışma Kitabı” içerisinde, başöğretmenlik yetiştirme programı kapsamında alan uzmanları tarafından hazırlanmış 12 modül yer almaktadır. Başöğretmen unvanı için sınava girecek öğretmenlerimizin Öğretmen Bilişim Ağı’nda (ÖBA) yer alan başöğretmenlik eğitim videolarını tamamlamış olmaları sınava giriş için bir ön koşul olup öğretmenlerimiz sınavda bu kitapta yer alan içeriklerden sorumludurlar.

Başarılar dileriz.

AKADEMİK DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU
Prof. Dr. Necdet KARASU
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Prof. Dr. Serkan ÇELİK

KOORDİNASYON EKİBİ

Prof. Dr. Petek AŞKAR
(Başkan)
Millî Eğitim Bakan Yardımcısı
Cevdet VURAL
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü
Abdurrahim YIĞMAN
Meslekî Gelişimi Destekleme Daire Başkanı
Seyfettin TORAMAN
İzleme, Değerlendirme ve Koordinasyon Daire Başkanı
İlker DAMLAR
Millî Eğitim Uzmanı
İrem ÖZBAY
Millî Eğitim Uzmanı
Dr. Ceyda ŞENSİN
Millî Eğitim Uzmanı

İNCELEME KOMİSYONU

İlker DAMLAR
İrem ÖZBAY
Dr. Ceyda ŞENSİN
Celil ÖZTÜRK
Adem ÖZTÜRK
Bahtiyar TOLUNAY
Güven YILMAZ
Saliha ÖZBEK
Sunullah ERCİK
Abdullah BİROL
Ali DELİ
Ayşe Hande GÜNAYDIN
Beyhan KEÇELİ
Burcu ÖCAL
Ceren TAŞ
Ebru TİRYAKİ
Elçin TURGUT
Fatih TOY
Fatma KILIÇKIRAN

Gonca GÜNEŞ
Hüseyin ASLANTÜRK
Gül ÖCAL
Meliha BAKA ÇAKMAKLI
K. Ülkü BÜYÜKÇATALBAŞ
Münevver CESUR
Pelin ÇETİN ULUÇAY
Dr. Semra BAYRAKTAR
Serpil KIRMIZI
Tuğba CANGÜLEÇ
Umut KARAMAN

YAZILI DOKÜMANI GÖRME ENGELLİLER İÇİN ERİŞİLEBİLİR HÂLE GETİRME EKİBİ

Abdullah ŞİMŞEK
Ahmet TOĞAÇ
Evran ÇİÇEK
Melike BALCI FIRAT
Mükremin ERDEM
Selda YILDIZHAN
Zeynep KILIÇ

İŞARET DİLİ TERCÜMANLARI

Merve GÜRSOY
Şahin KARABULUT
Gülşah TUTAR BURÇAKLI
Burakcan BALÇIK
Merve MERTOĞLU
Oktay TÜRKER
Beyza ÇELİK TÜRKER

İŞARET DİLİ TERCÜME KONTROL EKİBİ

Ahmet YİĞİT
Ali YALÇIN
İbrahim DEMİRDÖĞEN
Mehmet Fatih ADIYAMAN

YAZARLAR

MODÜL 1: ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİ
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Doç. Dr. Derya GİRGİN
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

MODÜL 2: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Dr. Hayri Eren SUNA

MODÜL 3: ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK
Prof. Dr. Çığıl AYKUT
Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Dr. Öğr. Üyesi Şule DEMİREL DİNGEÇ

MODÜL 4: EĞİTİMDE ARAŞTIRMA VE AR-GE ÇALIŞMALARI
Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ

MODÜL 5: EĞİTİMDE KAPSAYICILIK
Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ ATMAN

MODÜL 6: ÇEVRE EĞİTİMİ VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ
Prof. Dr. Murat TÜRKEŞ
Uzm. Bahar ÖZAY

MODÜL 7: SOSYAL ETKİLEŞİM VE İLETİŞİM
Prof. Dr. Ebru OĞUZ

MODÜL 8: DİJİTAL YETKİNLİK
Prof. Dr. Hasan ÇAKIR
Prof. Dr. Ömer DELİALİOĞLU
Doç. Dr. Ümmühan AVCI

MODÜL 9: GÜVENLİ OKUL VE OKUL GÜVENLİĞİ
Prof. Dr. Coşkun ARSLAN
Prof. Dr. Hasan YILMAZ
Prof. Dr. İsa KORKMAZ
Prof. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL
Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR
Prof. Dr. Zakir AVŞAR
Doç. Dr. Ali Serdar SAĞKAL

MODÜL 10: OKUL GELİŞTİRME VE LİDERLİK
Dr. Öğr. Üyesi Hatice TURAN

MODÜL 11: SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ
Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

MODÜL 12: BİLİŞSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ

Prof. Dr. Uğur SAK
Doç. Dr. Hanife ESEN AYGÜN
Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN

EĞİTİM VİDEOLARI ÇEKİM VE KURGU YERLERİ

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
Adana Seyhan ÇEP Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Ankara Batıkent Şevket Evliyagil Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Antalya Hüsniye Özdilek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Aydın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Konya Mehmet Halil İbrahim Hekimoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Ankara Feza Gürsey Bilim Merkezi

İÇİNDEKİLER

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 1

ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİ

TEMMUZ 2022
ANKARA

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMI
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

1. BÖLÜM

1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Eğitimde bireysel farklılıkların öneminin artması sonucu pek çok araştırmacı tarafından araştırma konusu olan farklılaştırılmış öğretim; alan teorisyenleri tarafından bir araç, bir tutum, bir yaklaşım, bir felsefe, bir program uyarlama stratejisi, bir organizasyon stratejisi veya bir sınıf yönetimi modeli olarak ifade edilmektedir. Tüm öğrenciler farklıdır ve farklılaştırmayı destekleyen öğretmen, sınıfındaki çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi ele almasına ve yönetmesine yardımcı olan farklı stratejiler kullanmalıdır. Başka bir deyişle farklılaştırılmış öğretim, öğretim stratejilerinin çeşitliliği aracılığıyla öğrencilerin çeşitliliğine yanıt vermek anlamına gelir. Çeşitli kuram ve teoriler, öğretmenlerin, öğrenci çeşitliliğine yanıt vermek için öğretim stratejilerinde değişiklik yapma konusunda nasıl kararlar aldıklarını tanımlamaya yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı; Piaget'in bilişsel gelişim kuramına, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanına ve Gardner'ın çoklu zekâ kuramına, beyin temelli öğretim araştırmalarına ve öğrenme stillerine dayanmaktadır (Gregory & Chapman, 2007).

Öğrencilerin art arda zihinsel temsillerin parçalanması ve yeniden yapılandırılması yoluyla nasıl öğrendiklerini ortaya çıkaran ilk kişi Jean Piaget'tir. Piaget'e göre çocuk, dünya üzerinde hareket ederek ve dünyaya ilişkin yaptığı kavramsallaştırmaları birbirine bağlayarak öğrenir. Vygotsky'nin çalışmalarında odaklandığı yakınsal gelişim alanı, öğrenme aşamalarına ilişkin Piagetçi anlayışa bir şekilde atıfta bulunmaktadır. Vygotsky, yakınsal gelişim alanını, çocuğun bağımsız çalışma yoluyla yapabildiği gerçek gelişim seviyesi ile bir yetişkin veya akranlarıyla iş birliği içindeyken yapabileceği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak açıklamaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin teorik çerçevesini oluşturan Vygotsky'nin sosyal gelişim yapılandırmacı öğrenme teorisinin ilkeleri şöyledir (Vygotsky, 1978):

- Öğretmenden öğrenciye-öğrenciden öğretmene doğru iki taraflı olarak öğrenmeyi teşvik eden sosyal etkileşimler önem taşımaktadır.
- Öğrenme sürecinde bireyin kendisinden daha bilgili birine (öğretmen, koç veya akıl hocası) ihtiyacı bulunmaktadır.
- Öğrenciler kendilerinin ulaşabilecekleri veya bir rehber eşliğinde başarabilecekleri bir görev üzerinde çalıştıklarında daha etkili bir şekilde öğrenirler.

Farklılaştırılmış öğretim aynı zamanda hem Gardner'ın çoklu zekâ teorisinden hem de Bloom'un taksonomisinden ilham almaktadır. Gardner'a göre her öğrencinin düşünme ve öğrenme konusunda güçlü tarafları bulunmaktadır. Öğrenciler, bu güçlü taraflarını kullanırken daha kolay öğrenir ve üretirler. Buna rağmen zekâ çeşitlerinden yalnızca birine odaklanan bir öğretim tekniği veya programı, bu zekâ alanına sahip olmayan öğrenciler için fırsatları en aza indirebilir. Oysa sınıfında farklılaştırılmış öğretim uygulayan bir öğretmen, sınıfını tanır ve öğrencilerini gelişimsel olarak en üst düzeye çıkarmak için onların her birinin güçlü ve zayıf yönlerini besler.

Farklılaştırılmış bir sınıf ortamında öğretim süreci, zekâ alanlarına göre şekillendirilir. Bu noktada Bloom'untaksonomisi; (a)hatırlama, (b) kavrama, (c) uygulama, (d) analiz, (e) sentez ve (f) değerlendirme olmak üzere altı üst düzey düşünme becerisinden hareketle öğretmenlerden derslerin uygunluğunu ve karmaşıklığını göz önünde bulundurmalarını beklemektedir. Farklılaştırmayı destekleyen öğretmen, öğretim sürecini Bloom'un taksonomisi ile uyumlu hâle getirebilir ve süreç ilerledikçe öğrencilerin anlayışını derinleştirebilir.

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Temel İlkeleri

İlgili literatür etkili bir farklılaştırmanın en az yedi temel ilkesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu ilkelerin isteğe bağlı olmadığını, aksine farklılaştırmanın arka planındaki felsefeyi, modeli destekleyen araştırmaları ve farklılaştırmanın gerçek bir sınıfta gerçek öğrencilerle çalışılması için gerekli uygulamaları yansıttığını vurgulamıştır. Bu ilkeller aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Tomlinson & İmbeau, 2011):

1. Güçlü bir sınıf topluluğu, grup üyelerinin her biri için öğrenmeyi destekler.

2. Nitelikli öğretim programı her sınıfa özeldir.

3. Öğrenciler için ulaşılabilir görevler, grup içerisindeki bireysel farklılıkları dengeler ve tüm öğrencilerin kapasitesine saygı gösterir.

4. Tüm öğrenciler için yüksek öğrenme hedefleri içerir.

5. Süreç içerisinde devam eden değerlendirme duyarlı öğretim hakkında bilgi verir.

6. Farklılaştırılmış bir sınıfta, öğrencilerin kendi özel ihtiyaçları için tasarlanmış görevler üzerinde benzer bir hazırlık düzeyine sahip akranlarıyla çalışmaları gereken zamanlar vardır.

7. Esnek sınıf yönetimi, bir sınıftaki tüm öğrenciler için farklılaştırma ve etkili öğrenme için gerekli yapı ve açıklık dengesini sağlar.

Neden Farklılaştırılmış Öğretim?

Öğrencileri bugünden çok geleceğe hazırlarken okullardan 21. yüzyıl becerileri olaneleştirel düşünme ve karar verme, karmaşık, multidisipliner ve açık uçlu problemleri çözme, yaratıcı ve girişimci düşünme, iletişim kurma ve iş birliği yapma; bilgi, tecrübe ve fırsatlardan yenilikçi bir şekilde yararlanma; finans, sağlık ve yurttaşlık sorumluluklarını üstlenme becerilerini geliştirmeleri ve uygulamaları için öğretim programı dâhilinde fırsatlar yaratması beklenir Ancak genellikle, sınıfların farklı kültürel geçmişleri ve tecrübeleri, öğrenme tercihleri, ilgileri ve çoklu zekâ alanları olan farklı öğrenenlerle dolu olduğu gerçeği göz ardı edilmekte ve öğretim programındaki standartlar öğretilmeye çalışılmaktadır. Oysaki öğrenciler sınıfa çok çeşitli bireysel farklılıklarla girerler. Bu noktada öğretmenlerin sınıflarındaki mevcut bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamanın bir aracı olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını anlamaları çok önemlidir (Gregory &Chapmn, 2020).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme geçmişlerini, hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgi alanlarını ve öğrenme profillerini derslere dâhil ederek birçok öğrenci için aktif öğrenme fırsatlarını artırır. Tomlinson (1999), farklılaştırılmış öğretimi; hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerindeki farklılıklara odaklanıldığında öğrencilerin en iyi öğrendiği öncülüne dayanan bir öğretim felsefesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Tomlinson (1999) öğrenme deneyimini sosyal ve işbirlikçi bir süreç olarak görmekte ve sınıfta olanların sorumluluğunu önce öğretmene, sonra da öğrenciye yüklemektedir.

"Neden farklılaştırılmış öğretim?" sorusunun yanıtı aşağıda özetlenmiştir (Tomlinson & Imbeau, 2011):

- Farklılaşmayı destekleyen öğretmenler, sınıfta bir iş birliği atmosferi yaratmaya yardımcı olarak zaman ve kaynakları esnek ve yaratıcı bir şekilde kullanabilirler.
- Farklılaştırılmış öğretim, farklılıkları barındıran bir topluluk olarak sınıfı destekler. Tüm öğrencilerin başarılı olabileceği ve fayda elde edebileceği bir ortamın oluşmasına olanak tanır.
- Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrenciler birbirlerindenhazırbulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre önemli ölçüde farklılaşırlar.
- Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen, sınıftaki her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için bu farklılıkları hesaba katmak zorundadır.

- Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin öğrenme ortamındaki farklı öğrenme stillerini destekleyerek ve öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğrenmenin içeriğini ve sürecini planlamasına olanak tanır. Ayrıca grup öğrenimini teşvik eder ve bireysel ya da bağımsız öğrenme için fırsatlar yaratılabilir.
- Öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olan öğretmenler, onların en iyi öğrenecekleri yollar hakkında verimli seçimler yapmalarına yardımcı olur.

Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Ögeleri

Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrenciler; geçmiş deneyimleri, kültür, dil, cinsiyet, ilgi alanları, hazırbulunuşlukları, öğrenme biçimleri, öğrenme hızları ile öğrenen olaraköz farkındalık, güven, bağımsızlık özellikleri bakımından farklılık gösterirler. Bu farklılıklar, öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenme sürecinin çeşitli noktalarında ihtiyaç duyacakları yapı iskelesinin doğasını derinden etkiler. Bütün öğrencilerinin içeriği kavramalarını sağlama sorumluluğu olan öğretmenlerin her bir öğrenciyi temel içerikle buluşturmak için özel ve sürekli gelişen planlar yapmaları önemlidir. Bu noktada öğretime yönelik esnek bir yaklaşım, öğrenci farklılıklarının desteklenmesine yol açar.

Ne / Nasıl Farklılaştırılıyor?

Farklılaştırmanın amacı, tüm öğrencileri seviyelerinin en üst düzeyine çıkarmaktır. Farklılaştırmanın uzun vadeli hedefi ise yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmektir. Bilindiği gibi öğrenciler okula öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen bireysel farklılıklar ile gelirler. Bu bireysel farklılıkların başında hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri yer alır. Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmenler, bu bireysel farklılıkların öğrencilerini nasıl etkilediğine dair bir anlayış geliştirmek için sürekli değerlendirmeden faydalanırlar. Sonrasında farklılaştırmanın temel ögeleri olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını öğrencilerin bireysel farklılıklarının üç alanını *(hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri)* kapsayacak şekilde farklılaştırırlar.

Hazırbulunuşluk, öğrencinin belirli bir öğrenme alanıyla ilgili mevcut bilgi, anlayış ve beceri düzeyini ifade eder. Hazırbulunuşluk, yetenekten farklı olarak bir öğrencinin o günkü konu ile ilgili belirli bir anlayış veya beceriye yönelik giriş noktasını temsil eder. Hazırbulunuşluk düzeyine göre farklılaştırma yapmanın amacı, öncelikle öğrencilerin gelişimlerinin belirli bir noktasında işi biraz fazla zorlaştırmak ve ardından yeni zorluk seviyesinde başarılı olmaları için ihtiyaç duyacakları desteği sağlamaktır. Öğrencilerin akademik açıdan gelişmesi için temel bilgi, anlayış veya becerilere net bir şekilde odaklanan ve mevcut hazırbulunuşluk düzeylerine göre biraz zorlayıcı görevlerle tutarlı bir şekilde çalışmaları önemlidir.

İlgi, bireyin kendisi için önemli olduğunu düşündüğü bir konuya odaklanmasına neden olan bir duyguyu ifade eder. Bir kişi için ilginç olan konular, olaylar veya örnekler o kişinin dikkatini çeker; merak uyandırır veya hayranlık uyandırır. Bu noktada ilgi, öğrenciler için büyük bir motivasyon kaynağıdır.

Öğrenme profilleri, bireyin nasıl öğrendiği ile ilgilidir ve zekâ tercihleri, cinsiyet, kültür veya öğrenme stilleri gibi unsurlardan etkilenir. Çoğu insan birçok şeyi birden fazla yolla öğrenebilir. Ancak bununla birlikte belirli bir yaklaşım, öğrenme sürecini bir öğrenci için daha doğal veya erişilebilir hâle getirebilirken başka bir yaklaşım öğrenme sürecini zorlaştırabilir. Koşullara veya bağlama bağlı olarak bireysel öğrenme tercihleri değişkenlik gösterebilir. Bununla birlikte bir öğrencinin belirli bir bağlamda en iyi nasıl öğrendiği ile öğretmenin öğrenciden nasıl öğrenmesini beklediği arasındaki uyumsuzluk, öğrenme sürecini büyük ölçüde olumsuz etkileyebilir (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Imbeau, 2011).

2. BÖLÜM

2. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Sınıfında farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen bir öğretmenin yararlanabileceği çok sayıda strateji bulunmaktadır. Bunlardan en çok bilinenleri: istasyon, merkezler, ajanda, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretimdir.

İstasyonlar: Öğrencilerin eş zamanlı olarak çeşitli öğrenme aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri merkezlerdir. Bir konunun farklı alt bölümleri farklı istasyonlarda hazırlanır. İstasyonlar, aynı ortamdadır. Öğrenciler farklı hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklı öğrenme görevi ve aktivitesine yönlendirilir. Böylece bir konuda kazanmış oldukları üzerinde durmayarak kendi açılarından boşa vakit geçirmemiş olur. Öğrenciler farklı istasyonlardaki aktivitelerle o konuda pratik yapabilir, bazen arkadaşlarına öğretebilir, bazen de konuyla ilgili proje hazırlayabilir. Öğrencilerin hangi istasyona gideceği öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi uygun yönlendirmelerle öğrenciye de bırakılabilir.

İstasyonlar; öğrenme istasyonu, uygulama istasyonu, proje istasyonu, sanat istasyonu, müzik istasyonu olabileceği gibi öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı istasyonlar da oluşturulabilir. Örneğin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında farklı kültürler konusunu işleyen bir öğretmen; sınıfında öğretme, pratik, geleneksel kıyafetler, ünlü yemekler, konuşulan diller ve karşılaştırma istasyonu oluşturabilir. Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerine göre önce öğretme ve pratik istasyonuna yönlendirilir. Sonrasında ilgileri ve öğrenme profillerine göre diğer istasyonlara yönlendirilirler (Tomlinson & Strickland, 2005).

Merkezler: Kısmen istasyonlara benzemektedir. İstasyonlarda olduğu gibi merkezler de aynı ortamda yer alır. Fakat merkezlerde aynı konunun farklı yollarla öğrenilmesi amaçlanır. Bu da istasyondan ayrılan yönüdür. Pratikte, ilgi ve öğrenme olmak üzere iki merkez türü kullanılmaktadır. Öğrenme merkezleri, öğrenciye bir konuyu öğretmek ve öğrenilmiş bir konunun pekiştirilmesini sağlamak amacıyla sınıfların bir köşesinde hazırlanan etkinlik ve malzemelerin oldukları yerlerdir. İlgi merkezleri ise öğrencilerin konu hakkında, kendi ilgi alanlarında çalışma yapmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan yerlerdir (Tomlinson& Eidson, 2003). Örneğin, 3. sınıffen bilgisi dersinde maddeyi niteleyen özellikleri anlatmak isteyen bir öğretmen; deney yapma merkezi, eğitsel oyun hazırlama merkezi ve soruşturma merkezi oluşturabilir.

- <u>Deney Merkezi:</u> Bu merkezde öğrencilerden konuya uygun olan deneysel etkinlikleri yapılmaları istenir. Yapılan deney etkinliklerinden sonra öğrencilerden deney raporu yazmaları beklenir.
- <u>Eğitsel Oyun Hazırlama Merkezi:</u> Bu merkezdeki öğrenciler konuyla ilgili olarak örnek bir eğitsel oyun planlaması yapıp hazırlayabilirler. Öğrencilerin eğitsel oyunları planlarken oyunun amacı, oyunun yeri, kullanılacak araç gereçler, oyunun süresi gibi hususlara dikkat etmeleri gerekecektir.
- <u>Soruşturma Merkezi:</u> Bu merkezdeki öğrenciler öncelikle hep birlikte bir şarkı söyleyerek şarkının sözleri hakkında düşünürler. Öğrenciler bu etkinlik üzerinde fikirlerini ortaya koyduktan sonra öğretmen onlara bir araştırma sorusu sorar. *Her maddeye dokunulmasının, her maddenin tadına bakılmasının ya da koklanılmasının vücudumuza nasıl bir zararı olabilir?* Hep birlikte tahminler ve fikirler üzerinde tartışılır.

Öğrenme Ajandaları: Ajandalar stratejisi, her öğrenci için farklı görevlerin verildiği bir uygulamadır. Bu uygulamada her öğrencinin bir ajandası bulunur. Öğretmen, öğrencilerin ajandalarına çoğunlukla iki haftada tamamlanacak görevler yazar. Öğrenciler bu görevleri sınıfta kendilerine ajanda etkinliği için verilen zamanda tamamlar. Bu stratejinin amacı derse destek olmaktır. Ajanda stratejisi ile öğrenciler kendi öğrenme hızlarında; kendi öğrenme stillerine, çoklu zekâlarına uygun etkinlikleri tamamlar.

Karmaşık Öğretim: Karmaşık öğretim, birçok özellik açısından birbirinden farklı öğrencilerin grupları için geliştirilmiştir. Her türlü zekâ, malzeme, stil, içerik vb. özelliklerden faydalanan küçük grup uygulamasıdır. Bu uygulama ile öğrenciler birbirlerinin olumlu yönlerinin farkına varmış olur. Yani her öğrencinin farklı bir yönden çalışmaya katkı yapması sağlanır. Karmaşık öğretimi ustaca uygulayan öğretmenler, öğrenciler çalışırken gruplar arasında hareket ederler. Öğrencilere çalışma hakkında açık uçlu sorular sorar, öğrencilerin düşünmelerini derinleştirir ve anlamalarını kolaylaştırırlar. Ayrıca zamanla öğretmenler öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve yetkisini devrederler. Daha sonra otoriteyi iyi yönetmek için gereken becerileri geliştirmede öğrencileri desteklerler.

Yörünge Çalışmaları: Yörünge uygulaması, proje yönteminin bireysel uygulanan şekli olarak tanımlanabilir. Yörünge ismi, hazırlanan projelerin işlenen konunun yörüngesi etrafından seçilmesinden gelir. Yörünge çalışmaları derse destek amacıyla kullanılabilir. Projenin içeriğinde olduğu gibi araştırmasının planlanması ve yürütülmesi ile sunumun nasıl yapılacağı konusunda da karar öğrencilerin kendisine aittir. Öğrenci proje konusunu -mevcut üniteden olmak kaydıyla- kendisi seçer. Proje süresi 3-6 hafta olarak belirlenir.

Giriş Noktaları: Giriş noktaları, üstbilişsel öğrenme kuramlarına dayanmaktadır. Giriş noktaları stratejisinde öğrencilere aynı anda farklı giriş noktalarından başlama imkânı sunulur. Bu giriş noktaları çoklu zekâ alanlarına göre tasarlanmaktadır. Öğrenci, bir giriş noktasında konuyu okuyarak başlarken bir diğerinde bir film izleyerek veya drama yaparak başlayabilir.

Öğrenme Sözleşmesi: Öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katılmalarını artırmak, onlara bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırmak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir stratejidir. Öğrenme sözleşmesi, öğrencilerinhazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profillerine göre öğretmen ve öğrenci arasında yapılan bir anlaşmadır. Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarını ve eğitim sürecinde aktif katılımlı öğrenciler olmalarını sağlar. Dayandığı temel ilke, öğretmenin kendileri için neyin iyi olduğunu düşündüğü ve planladığı pasif alıcı öğrenen yerine, öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alan öğrencidir. Bu çalışmada, verilen performansın ödevlerini yerine getirirken farklı kaynaklardan ilgilerine göre faydalanma, farklı tarzlarda sunum yapma ve kedilerine uygun görevler verme yoluyla farklılaştırma gerçekleştirmektedir.

Katlı Öğretim: Katlı öğretim; öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme hızları, ilgileri, bilişsel yetenekleri ve öğrenme stillerindeki bireysel farklılaşmanın öğretim ortamında meydana getireceği olumsuzluğu gidermek amacıyla kullanılmaktadır. Katlı öğretimde bu bireysel farklılıklara göre tasarımın içerik, öğretim süreci, öğretim ürünü ve ortam boyutları kademelendirilmektedir. Bu şekilde bir tasarımla, örneğin ön öğrenmesi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin aynı konuları, kendilerine uygun zorluk seviyesinde öğrenmeleri sağlanmaktadır. Ön öğrenmeye göre farklılaştırmalarda öğretmen, öğrencilerin seviyelerini belirlemekte ve buna göre öğretim sürecini düzenlemektedir.

Katlı öğretimde, farklı zorluk seviyelerinde ilgili görevlerden oluşan çeşitli etkinlikler bulunur. Tüm bu etkinlikler, öğrencilerin edinmesi gereken temel bilgi ve becerilerle ilintilidir. Katlı öğretim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilerin aynı konu üzerinde fakat farklı karmaşıklık ve soyutluk düzeyinde çalışmalarını sağlar. Bu sayede odak aynı olmasına rağmen odak noktasına farklı zorluk seviyelerindeki yollardan ulaşılır. Böylece her öğrencinin gerekli noktaları öğrenmesi ve yeterli zorluk seviyesinde çalışması sağlanır. Katlı öğretim yönteminde ödevler, köşeler, etkinlikler, deneyler, materyaller, değerlendirme; öğrencilerin ilgilerine, hazırbulunuşluklarına ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılır (Sousa & Tomlinson, 2011).

Öğrencilerin seviyelerine göre katlara yerleştirme anlayışına dayanan katlı öğretim yönteminde öğretmenler sınıfta katları belirlerken farklılıklar yaratabilirler. Hedeflerin zorluk düzeylerine göre, çalışmanın karmaşıklığına göre, kullanılan kaynağın seviyesine göre, sürecin özelliklerine göre ve oluşturulması istenen ürünün özelliğine göre katlar oluşturularak öğrencilerin bu katlara yerleştirilmesiyle etkinlikler gerçekleştirilir. Zorluk düzeylerine göre katların oluşturulması, dersin hedeflerinin belirli aşamalar oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. İlgili literatür incelemesinde uygulayıcıların zorluk düzeylerini belirlerken Bloom taksonomisini kılavuz olarak kullanmaları önerilmektedir (Tomlinson, 1999). Bloom taksonomisine göre katlar, basitten karmaşığa doğru, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene olmak üzere birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı (taksonomik) olarak sıralanır. Karmaşıklıklarına göre katlı etkinlikler; soyut, analitik, derinlemesine ve ileri çalışmalar için hazır olan öğrencilere göre katların oluşturulması yoluyla farklılaştırılır.

Kaynaklara göre katlar, okuma düzeyleri, alışkanlıkları ve karmaşıklığı bakımından kullanılan kaynaklar belirli katlardan oluşturulabilmektedir. Bir grup öğrenci temel bilgilerin sunulduğu kaynaklara yönlendirilirken daha karmaşık ve teknolojik kaynaklar gibi daha teknik bilgi gerektirebilecek kaynaklara ise diğer grup öğrencilerin yönlendirilmesiyle katlar oluşturulabilir.

Grup Araştırmaları: Bu stratejide öğretmen öğrencilere konu seçimi konusunda rehberlik eder ve ilgi alanlarına göre sınıfı gruplara ayırır. Daha sonra araştırmayı planlama, araştırmayı yürütme, bulguları sunma ve sonuçları hem bireysel hem de grup olarak değerlendirmede onlara yardımcı olur. Öğretmenin rolü, araştırma süresince grup üyelerine yol gösterme amacı ile grup üyelerinin araştırma süresince ulaşabilecekleri kaynaklarla ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamaktır (Kılınç, 2021, s.87).

3. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Teknikleri

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin değerlendirilmesi önemli yer tutar. Öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Bu nedenle değerlendirme teknikleri öğretim öncesi, sırası ve sonu olmak üzere üç başlık altında özetlenebilir.

Öğretim Öncesinde Kullanılan Teknikler

Öğretim öncesinde kullanılan değerlendirme tekniklerinin amacı ön değerlendirmedir. Ön değerlendirme özellikle öğrencilerin öğretilecek olan konu ile ilgili ne bildiklerini tespit etmek amacıyla yapılır. Bu değerlendirmeden elde edilen bilgilere göre öğrenenler için farklı öğrenme yolları tasarlanabilir (Kılınç, 2021, s.89-91).

Köşe Kapmaca: Tekniğin uygulanmasında ilk olarak sınıfın köşelerine üzerinde “neredeyse hiç”, “bazen”, “sıklıkla” ve “kesinlikle” ifadeleri yazan kartlar yerleştirilir. Öğrencilerden konu ile ilgili bilgisini ifade eden köşeye gitmesi istenir. Kendi köşesine giden öğrenci, konu hakkında ne bildiğini ve neden bu köşede olduğunu açıklar.

KutuYapma: Bu teknikte ilk olarak öğrenci bir kâğıda büyük bir kutu çizer, ardından bu kutunun içine küçük bir kutu çizer. Dıştaki kutuya “Ne biliyorum?” içteki kutuya ise “Ne

bilmeliyim?” sorusunu yazar. Sonra da bu sorulara cevap arar.

Evet-Hayır Kartları: Öğrenciler bir kart alarak bu kartın bir yüzüne “evet” diğer yüzüne “hayır” yazarlar. Öğretmen, soru sorduğu zaman bu kartlardan kendi durumlarına uygun olanı kaldırmalarını ister.

BÖLÜM: 3

Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim sırasında öğrencilere öğretmenleri, arkadaşları veya öz değerlendirme yoluyla geri bildirim fırsatı sunulması önemlidir. Geri bildirim olmaksızın öğrencilerin ilerleme göstermeleri zordur. Geri bildirim, öğrencilerin öğrenmesinde oluşabilecek eksikliklerin, hataların veya amaçtan uzaklaşmanın zamanında düzeltilmesine yardımcı olur. Bu süreçte öğrenmenin bitimine kadar beklenirse çok geç kalınmış ya da yanlış bilgi veya beceriler kazanılmış olabilir. Öğrenme sürecinde, öğrencilere değerlendirme yapılabilecek bazı tekniklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme sürecinde değerlendirmek yapmak için parmakla işaretleme, yumuk yapma, gerçekle yüzleşme, sarmal oluşturma, simit, konuşma halkası gibi birçok farklı teknik vardır. Bu teknikler aşağıda özetlenmiştir (Kılınç, 2021, s.92-93):

Parmakla İşaretleme: Öğrencilerin başparmaklarını kullanarak öğrenmenin neresinde olduklarına ilişkin bildirim vermeleri sağlanır. Öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeylerini değerlendirmeleri amacıyla üç başparmak işaretinden birisini yapmaları istenir.

- Başparmak yukarı doğru olduğunda, konu hakkında çok şey biliyorum,
- Başparmak yana doğru olduğunda, konu hakkında biraz bilgim var,
- Başparmak aşağıya doğru olduğunda, konu hakkında çok az bilgim var anlamındadır.

Yumruk Yapma: Bu teknik bir öz değerlendirme tekniği olarak kullanılabilir. Öğrenciler, öğrenmelerini derecelendirmek için bir elinin parmaklarını kullanarak birden beşe kadar sıralar. Konuyu bilme derecesine göre öğrencinin parmak sayısını artırması istenir. Bu uygulama için ilk olarak öğrencinin “Bu konuyu ne derece iyi biliyorum?” sorusunu kendi kendine sorması istenir. Sonra parmak kaldırılır.

- 5 parmak açık olduğunda: Birisine açıklayabilecek kadar iyi biliyorum.
- 4 parmak açık olduğunda: Yalnız başıma yapabilecek kadar biliyorum.
- 3 parmak açık olduğunda: Biraz yardıma ihtiyacım var.
- 2 parmak açık olduğunda: Daha fazla pratik yapmaya ihtiyacım var.
- 1 parmak açık olduğunda: Henüz öğrenmenin başındayım, anlamına gelmektedir.

Gerçekle Yüzleşme: Bu teknikte öğrencilerden konuyla ilgili bilgi seviyelerini duygularıyla cevaplamaları istenir. Öğrencilere 3 adet kart dağıtılır. Bu kartlara mutlu, sakin ve üzüntülü üç adet yüz resmi çizilir. Öğrenciler konuya yönelik duygularla cevaplanabilecek durumlarda ellerindeki bireysel kartlarda yer alan mutlu, ciddi ve üzgün yüz ifadelerinden birini seçerek havaya kaldırırlar. Böylece öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra duygularını ifade etmelerine olanak tanınır.

Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Bu değerlendirme türü, öğretmenin öğrencinin öğretilmesi istenilen hedefi, bilgi veya beceriyi başarıyla öğrenip öğrenmediğini görmesi amacıyla yapılır. Bu değerlendirmeler standartlaştırılmış testler, projeler, öğretmen tarafından oluşturulan sınavlar/testler veya sözlü raporlar olabilir. Bunların dışında farklılaştırılmış öğretim süreci sonunda kullanılabilecek bazı değerlendirme teknikleri aşağıda verilmiştir (Kılınç, 2021, s.94-95).

Sarmal Oluşturma: Öğrencilere o günün öğrenme konusuna yönelik çeşitli sorular yöneltilir. Sorulan soruların cevaplarını öğrencilerin kâğıda yazmaları istenir. Sonrasında,

öğrenciler bir daire oluşturur. Dairedeki her öğrenci dönüşümsel olarak söz hakkı alır ve kâğıda yazdıklarını okur.

SimitTekniği: Öğretmen tahtaya bir simit şekli çizer. Şeklin dış tarafına "öğreniyorum" ve iç tarafına "biliyorum" ifadeleri yazılır. Daha sonra öğrencilerden konu hakkındaki bilgilerini paylaşmaları istenir. Gelen cevaplar simit şeklinin ilgili yerlerine not edilir. Bu teknik farklı bir şekilde de kullanılabilir: Öğrenciler, simit şekli gibi bir iç ve dış daire oluştururlar. Çemberin içindeki öğrenciler, dışarıdaki öğrencilerle eşleşir. Her bir öğrenci bildiklerini paylaşır. Paylaşıma devam etmek için iç daire saat yönünde, dış daire ise saat yönünün tersine hareket eder.

Konuşma Halkası: Bu teknikte öğrencilerden üçer kişilik gruplar oluşturulur. Öğrencilere A, B ve C isimleri verilir. A, belirlenen konu hakkında konuşmaya başlar ve kendisine işaret verilene kadar devam eder. Sonra B, konu hakkında konuşmaya başlar; o da kendisine işaret verilene kadar konuşmaya devam eder. Sonra C, konu hakkında konuşur. Bu şekilde öğrencilerin konu hakkında konuşacak bir şeyleri kalmayıncaya kadar devam edilir. Bu sayede öğrencilerin konu hakkında ne kadar bildikleri ya da öğrendikleri tespit edilmeye çalışılır.

Döngüsel Yansıma: Sınıfın farklı yerlerine üzerine konuların yazılı olduğu kâğıtlar asılır. Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak köşelere giderler ve burada bulunan kâğıtlara konu hakkındaki düşüncelerini yazarlar. Gruplar kendilerine verilen işaretle bir sonraki konunun yer aldığı bölüme giderler. Öğretmenin işareti ile gruplar bir sonraki köşeye geçerler. Öğrenciler döngüsel olarak sınıfın köşelerinde hareket etmeye devam eder. Sonrasında gruplar en son bulundukları köşedeki kâğıtları alarak kâğıttaki konu ile ilgili yazılanları sınıfta okurlar ve tartışırlar.

Portfolyo: Portfolyolar, hedeflenen kavram ve becerilerin uygulanması ve anlaşılmasının kanıtını destekleyen ölçütlere dayalı çok özel amaçlarla öğrenci çalışmalarının bir araya getirilmesidir. Portfolyolar katedilen ilerlemeyi gösterebilir, başarının kanıtlarını sunabilir, ölçme ve değerlendirmeyi destekleyebilir ve hangi ek öğrenmelerin gerçekleşmesi gerektiğini gösteren bölümler sunabilir. Öğrenme süreci boyunca devam eden geri bildirim ve yansıtma sürecini kolaylaştırmanın bir yoludur.

E-portfolyo; öğrencilerin çalışmalarını, projelerini, raporlarını ve hedeflere ulaşma yollarını gösterdiği; diğer belgeleri sergileyebildiği, dijital bir koleksiyondur. Öğrenci kişisel geri bildirimler ve düşüncelerle kendi kendini değerlendirir.

Öğretmen ve akranlar ayrıca özel geri bildirim sağlayabilirler. Öğrenciler kendi çalışmalarını yansıtmalarla, yorumlamalarla ve yapılacak listeleriyle de öz değerlendirme yapabilirler.

Portfolyo, elde edilen ölçme veya geri bildirimi doğrulamak için destekleyici kanıtlar sağlar ve çok daha kapsamlı bir görünüm sunar. Ayrıca öğrencileri öğrenme hedefleri yönünde ilerlemeleri konusunda sorumluluk ve yansıtma süreçleriyle ilgili olarak cesaretlendirir. Portfolyolar, ilerleme süreci için ilk örnek ve periyodik olarak eklenen gelişme kanıtlarını içerir. Portfolyo sürecinin bir kısmı; akranlar, öğrenci ve öğretmen arasında meydana gelen ayırıcı özellikler ve nitelikler hakkında süregelen diyalogların bir bölümüdür. Bu durum, öğrencilerin çalışmaları hakkında düşünmelerini, kaliteyi analiz etmelerini ve hedefleri belirlemelerini sağlar.

Genellikle portfolyo, portfolyonun içine konacak ürünlerin seçiminde hem öğrencinin hem de öğretmenin yer aldığı bir ortaklıktır. Öğretmen, seçim kriterleri belirleyecek ve öğrencilerin çeşitli tercihlerini yapmalarına izin verecektir. Bazı öğretmenler dâhil edilen ürünleri tanımlamak için renkli noktalar kullanır. Bu renklerin kullanımı; öğrenci tarafından

seçilen ürünlerde "kırmızı nokta", öğretmen tarafından seçilen ürünlerde "sarı nokta", öğretmen ve öğrencinin birlikte seçtiği ürünlerde "yeşil nokta" şeklinde olabilir.

Portfolyo sürecinin ilk aşaması ürünlerin toplanması aşamasıdır. Ürünler yılın başından itibaren toplanır. Bunlar ev ödevleri, projeler, yazılı metinler, zihin haritaları, testler, ödevler, videolar, mektuplar, grafik düzenleyiciler, laboratuvar raporları, şiirler, eleştiriler, ses dosyaları ve kitap incelemeleri olabilir.

Portfolyo sürecinin ikinci aşaması ürünlerin seçimidir. Öğrenciler kurallara göre parçaları seçerler. Kriterler şunlar olabilir: gurur duyulan en iyi parça/en iyi ürün, devam etmekte olan bir iş, öğrenci/öğretmen seçimi, en ileri düzey/zorlu ürün ve özel veya özgür seçim.

Portfolyo sürecinin üçüncü aşamasında öğrenciler niçin bu parçanın seçildiğini ve hangi kriterleri sağladığını açıklar. Zamanla öğrenciler son parçadan daha fazla gelişme gösterebilecek veya diğerlerinin yerini alabilecek başka parçalar eklerler. Her ürün mutlaka en iyi eser olmayabilir ancak ileride gelişmeyi gösterecek temel kanıt olarak dâhil edilebilir.

Dördüncü aşamada, öğrenciler bir dahaki sefer ne yapacaklarına, nelere odaklanacaklarına, neyin iyileştirilmesi gerektiğine ve takdir edileceklerin neler olacağına karar verebilirler. Portfolyo görüşmeleri, öğrencilerin gelişimini başkalarıyla paylaşmanın etkili yollarıdır. Öğrenciler belirledikleri hedefleri ve öğrenmelerini arkadaşlarına ve diğer önemli kişilere açıklarlar.

3. İÇERİK FARKLILAŞTIRMA VE DERS TASARIM ÖRNEĞİ

İçerik, öğretim sürecinin **"girdisi"**dir. Bu girdi, öğretilmesi beklenen konuların bütünüdür. İçerik, öğretim programları tarafından tanımlanmaktadır. Ancak içeriğin belirlenmesindeki en kritik faktörlerden biri öğretmenin hem konu hem de öğrencileri hakkındaki bilgisidir. Öğretmen; öğretim programı, ders kitapları, standartlar ve kılavuzlardaki içeriği sentezler. Bu sentezi yaparken "Burada en önemli olan konu nedir?", "Bu konu gerçekten ne hakkında?", "Öğrencilerim için kalıcı bir değeri olacak mı?" gibi sorular sorar. Öğretmen bu soruları yanıtladığında; sırasıyla bir ders, bir gün, bir ünite ve bir yıl boyunca sunulacak öğretim sonucunda öğrencilerin belirli bir konuda neleri bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiğini belirlemeye hazır olur. Öğretmenin kapsayıcı hedefi, bütün öğrencileri için temel bilgi, anlayış ve becerileri ulaşılabilir kılmaktır. Bu süreçte bazı öğrencilerin daha karmaşık formatlarla ve daha fazla bağımsız çalışması gerekebildiği gibi bazı öğrencilerin de öğretmen veya akran desteğine ihtiyacı olabilir.

İçeriğe erişimi farklılaştırma yollarından bazıları şunlardır:

- Öğrencilerin bireysel farklılığına hitap edecek farklı okuma düzeylerinde metin veya roman kullanma,
- Bilgiyi hem bütünden parçaya hem de parçadan bütüne yaklaşımlarıyla sunma,
- Farklı seviyelerdeki okuma malzemeleri ile çalışan öğrencileri destekleme ve onları cesaretlendirme,
- Bir konu ile ilgili desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle aynı konuda ileri düzeyde olan öğrencilere seviyelerine uygun çalışmalar verme,
- İçeriği hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırmanın amacı, öğrencilerden öğrenmeleri istenen temel bilgi ve beceriyi öğrencinin okuma ve anlama kapasitesiyle eşleştirmektir.
- İlgi alanlarına göre farklılaştırmanın amacı, mevcut öğrenci ilgileri üzerine inşa edilen veya öğrenci ilgi alanlarını genişletebilen fikirlerin ve öğretim araçlarının programa dâhil edilmesidir. İçeriğin öğrenme profillerine göre farklılaştırılmasının amacı ise bir öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemine uygun öğretim araç gereç ve uygulamalarının

işe koşularak öğrencilerin öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak ve bu sayede hem etkili hem de keyifli öğrenme ortamı oluşturmaktır.

4. BÖLÜM

4. Farklılaştırmanın Temel Ögeleri

Etkili bir farklılaştırmadan söz edebilmek için öğretmenlerin; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine veya öğrenme profillerine göre farklılaştırabileceği çeşitli ögeler bulunmaktadır. Bu ögeler: içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır.

İçerik

İçerik, öğretim sürecinin "girdisi"dir. Bu girdi, öğretilmesi beklenen konuların bütünü oluşturur. İçerik, öğretim programları tarafından tanımlanır. Ancak içeriğin belirlenmesindeki en kritik faktörlerden biri öğretmenin hem konu hem de öğrencileri hakkındaki bilgisidir.

İçeriği öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırmanın amacı, öğrencilerden öğrenmeleri istenen temel bilgi ve beceriyi öğrencinin okuma ve anlama kapasitesiyle eşleştirmektir. İlgi alanlarına göre farklılaştırmanın amacı, mevcut öğrenci ilgileri üzerine inşa edilen veya öğrenci ilgi alanlarını genişletebilen fikirlerin ve öğretim araçlarının programa dâhiledilmesidir. İçeriğin öğrenme profillerine göre farklılaştırılmasının amacı ise bir öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemine uygun öğretim araç gereç ve uygulamalarının işe koşularak öğrencilerin öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak ve bu sayede hem etkili hem de keyifli öğrenme ortamı oluşturmaktır.

Süreç

Bir öğrenme deneyiminde, öğrencinin bilişsel olarak yapması beklenen temel kavramlar, genellemeler ve beceriler süreç aşamasında anlamlandırılır. Süreç, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak işleyip anlamlandırmaya çalışmalarıyla başlar. Bu da okulda genellikle "etkinlikler" yoluyla gerçekleştirilir. Bir öğretim döngüsünün süreç aşamasında yapılan farklılaştırma çok önemlidir. Süreci farklılaştırmanın çeşitli yolları bulunmaktadır.

Ürün

Ürün, öğrencilerin öğrenmelerinin hedeflendiği temel bilgi ve becerileri süreç içerisinde öğrendiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini göstermenin yollarıdır. Başka bir deyişle ürün, öğrencinin bildiğini ortaya koymaya yönelik bireysel yorumudur. Öğrencilerin öğrendiklerini ortaya koyabilecekleri deneme, makale veya diğer yazı türleri gibi ürünler yazılı ürünlerdir. Bu ürünler özellikle dilsel zekâ odaklı öğrencilere farklılaştırılmış ürün alternatifi sunmaktadır (Tomlinson, 1999; Tomlinson &Imbeau, 2010).

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM DERS TASARIMI ÖRNEĞİ

Ders: Sosyal Bilgiler

İlişkili Olduğu Yetkinlik: Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler

Öğrenme Alanı: Üretim, dağıtım ve tüketim

Kazanım: Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.

Süre: 4 ders saati

Beceri: Çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı

Değer: Duyarlılık, sorumluluk

Kavram: Çevre, turizm, tarım, sanayi, madencilik

Yöntem/Teknik: Soru-cevap, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması

DERS ÖNCESİ HAZIRLIK

Bir ders öncesinde öğretmen, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini değerlendirebilmek için ek 1'de yer alan KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) etkinlik formunu dağıtır. Öğrencilere ilk iki soruyu cevaplamaları gerektiğini, son soruyu ise ders sonunda cevaplayacaklarını söyler. Sonrasında öğretmen gelen verilere ve daha önce öğrenme

stillerine yönelik gerçekleştirdiği informal gözlemlere dayalı olarak grupları belirler. Ardından istasyon tekniğine uygun olarak aşağıdaki oturma planını hazırlar. Her bir istasyona turizm, tarım, sanayi ve madencilik olmak üzere tematik isimler verir. İstasyon şeflerinin diğer öğrenciler tarafından tanınabilmesi için şapka, önlük vb. ayırt edici bir kıyafet hazırlanır.

DERSİN İŞLEM BASAMAKLARI

Giriş: Öğretmen, çocuklara "Çocuklar, bildiğiniz gibi 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında farklı ülkelerden çok sayıda çocuk ülkemizi ziyarete geliyor. Sizlerden bugün bir grup öğrencinin yaşadığımız bölgeye geleceklerini hayal etmenizi istiyorum. Onlara yaşadığımız bölgeyi nasılanlatmaya çalışırdınız? Hangi özellikleriyle bölgemizi tanıtırdınız? Nelerden bahsederdiniz?" diye sorar. Belirli bir süre düşünmelerine izin verdikten sonra cevapları alır. Daha sonra çocuklara "Yaşadığımız bölgeyi daha yakından tanımaya ne dersiniz?" diye sorar. "Sizlerle bugün yaşadığımız bölge olan Karadeniz'de uzun bir seyahate çıkacağız. Bolu'dan Artvin'e kadar süren bu uzun yolculukta birlikte seyahat etmeye ne dersiniz?" diyerek derse geçiş yapar.

Derse geçiş: Öğretmen "Bugün sizlerle ailemizdeki ve yakın çevremizdeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıyacağız" diyerek derse başlar.

Gelişme: Öğretmen, derse girişteki örnekten yola çıkarak bölgenin yabancı arkadaşlara tanıtımı için tarımdan, turizmden, sanayiden, madencilikten ve hayvancılıktan yararlanılabileceğini söyler. Ardından etkileşimli harita üzerinde bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin bir sunum gerçekleştirir. Sunumun ardından tekrar yabancı arkadaşlara yaşanılan bölgeyi tanıtabilmek için neler yapılabileceğini sorar. Bu doğrultuda önerileri alır. Önerilerin hayata geçmesi için istasyon tekniğinden yararlanılacaktır. Öğretmen, öğrencileri hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak gruplar (Kimi zaman da öğrenci tercihlerine bırakılabilir. Örneğin öğrencilerden 1'den 3'e kadar saymaları istenir. Aynı sayıyı söyleyen öğrencilerin sınıfın üç farklı köşesinde aynı yere geçmeleri istenir.). Ardından öğretmen, gruplara hangi istasyonda ve nasıl çalışacaklarına dair açıklama yapar. Her bir grubun istasyonda 10 dakika çalışacağını, süre sonunda çalışma nerede kaldıysa orada bırakıp saat yönünde bir sonraki istasyona hareket edileceğini söyler. 3. İstasyona gelindiğinde ise etkinliğin tamamlanacağını ifade eder. Bu süreçte öğretmen, istasyonlara bir "istasyon şefi" belirler. Yeni istasyona geçen öğrencilerin bir önceki grubun bıraktığı yerden devam edeceği söylenir.

<u>Turizm istasyonu:</u> Bu istasyonda öğrencilere ilk olarak Karadeniz Bölgesi'ndeki turistlik faaliyetleri ve yerleri listeleyecekleri, ardından Karadeniz Bölgesi'ne kışın gelecek olan yabancı turistlerin sayısını artırmaya yönelik bir reklam filmi senaryosu hazırlayacakları ifade edilir. Reklam filmi senaryosunun temelini kış turizmi oluşturacaktır.

<u>Tarım istasyonu:</u> Bu gruptaki öğrencilerden Karadeniz Bölgesi'nin üç boyutlu tarım ürünleri haritasını yapmaları istenir. Öncelikli olarak grupta yer alan öğrencilere ülkemizin farklı bölgelerinde yetişen çeşitli tarım ürünleri sunulur. Öğrencilerden bu ürünleri incelemeleri ve Karadeniz Bölgesi'nde yetişenleri sınıflamaları istenir. Ardından öğrencilere boş şablon olarak sunulan Karadeniz Bölgesi haritasına söz konusu ürünleri bölgeyle uyumlu olarak yerleştirmeleri istenir.

<u>Sanayi ve Madencilik İstasyonu:</u> Bu istasyonda öğrencilere Karadeniz Bölgesi'nde yaşanan sanayi ve maden temelli çevre sorunlarını içeren Ek 3'te yer alan gazete haberi verilir. Öğrencilerden bu haberi okumaları istenir. Ardından haberde var olan problem durumunu belirleyerek söz konusu çevre sorununu önleyebilecek bir proje önerisi tasarlamaları istenir.

Öğretmen süreç içerisinde her bir grubu yakından gözlemleyerek gerekli dönüt ve düzeltmeleri gerçekleştirir. Belirli aralıklarla "başparmak" tekniğinden yararlanır.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Bireysel Değerlendirme: Öz değerlendirme formu

Öğretmen öğrencilerin her birine ders öncesinde dağıttığı KWL formunu göndererek onlara “Neöğrendim?” bölümünü tamamlatır. Ek 4’te yer alan bireysel değerlendirme etkinliği formu doldurulur.

GrupDeğerlendirme: “Kâğıdı Gönder!” Etkinliği

Öğretmen dersin sonunda önceden hazırladığı büyük bir kartona grupların ele aldığı konu başlığını yazar. Her bir gruba kartonları gönderir ve gruplardan o gün ne öğrendiklerini yazmalarını ister. Öğrendiklerini yazan grup, kartonu başka bir gruba gönderir. İkinci grup, yazılmış olanları okuduktan sonra konu başlığı ile ilgili bildiği farklı şeyleri yazar. Daha sonra farklı gruplar kartona eklemelerde bulunur. Süreç tüm gruplar katkıda bulunana kadar devam eder. Ardından tüm kâğıtlar sınıf ortamında paylaşılır.

Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamını, öğrencilerin hem bireysel hem de bir bütün olarak bir arada çalışmalarını sağlayan görünür veya görünmez bütün etmenler açısından düşünmek yararlı görülmektedir. Etkili bir öğrenme ortamında bir sınıfın görünümü, organizasyonu ve yapısı, renklerin çekiciliği, öğrenci çalışmalarının etkili sunumları ve hem bireysel hem de ortak çalışma için alanlar, araç ve gereçlere kolay erişim, dikkati büyük ölçüde akran iş birliğine odaklayan mobilya düzenlemeleri ile kaliteli çalışmayı desteklemek için görünür ipuçları; öğrencileri öğrenmeye davet eden unsurlar arasındadır. Bunun tersine, fiziki ortamı kısır, sıkıcı, sıkışık, öğretmen odaklı, dikkat dağıtıcı veya sınırlayıcı olan bir sınıf; öğrenmeyi azaltabilir. Ancak burada fiziksel iklimden daha önemli olan unsur, sınıfın duygusal iklimidir. Şöyle ki öğrenciler, ihtiyaç hâlinde yardım isteyebildikleri, sorularına yanıt alabildikleri, düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri ve bu süreçte hoşgörü ile karşılandıkları bir ortamda kendilerini daha güvende hissederler.

Öğrenme; o ortamdaki her öğrenciye güvenli, onaylayıcı, zorlayıcı ve destekleyici hissettiren bir ortam tarafından desteklenir. Etkili bir farklılaştırmadan söz edilebilmesi için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir öğrenme ortamının aşağıdaki özellikleri içinde barındırması önemlidir.

- Öğretmen, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel ihtiyaçlarına uyum sağlar ve yanıt verir.
- Öğrenciler hem fiziksel hem de duygusal olarak kendilerini güvende hissederler.
- Öğretmen, her öğrencinin doğasında var olan farklılıklara saygı duyar ve onları destekler.
- Bireysel farklılıklar doğal ve olumlu kabul edilir.
- Öğrenciler, öğrenenler olarak birbirlerine saygı duymayı ve birbirlerini desteklemeyi öğrenirler.
- Öğretmen ve öğrenciler, günlük rutinler ve sınıf işleyişi hakkında karar verme sürecine katılırlar.
- Sınıfın fiziksel düzenlemeleri esnektir ve öğrencilerin çeşitli öğrenme seçeneklerine erişimini destekler.

Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine yanıt olarak değiştirebilecekleri içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olan bu dört sınıf unsuruna vurgu yapar. Bu dört unsurun değiştirilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profilleri arasındaki farklılıklara “yer açar” (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Imbeau, 2011).

5. BÖLÜM

1. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Rolleri

Öğrenciler okula Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ana hatlarıyla belirlediği hem bilişsel hem de duyuşsal ihtiyaçlarla gelirler. Öğretmenler bu ihtiyaçlara farklı yollarla cevap verirler. Bir öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tepkisini ve öğrenci faydaları açısından kalitesini belirleyici faktörlerden biri, öğretmenin eylemlerini şekillendiren felsefedir. İkinci faktör ise öğretmenin belirli bir eylem planını oluşturma ve takip etmeye yönelik yetkinlik düzeyidir. Genellikle bu iki faktörü "istek" ve "beceri" olarak düşünülür. Nihayetinde, öğretim felsefesi her öğrenciye öğretme isteğine dayanır. Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmenlerin çeşitli şekillerde ve zaman içinde, öğrencilerine hem bireysel olarak hem de bir bütün olarak tutarlı bir şekilde iletmeleri beklenen belirli mesajlar vardır. Bu mesajları Kılınç (2021:96-97) şöyle özetlemektedir:

Davet mesajı: Burada olmanızdan, sizi daha iyi tanıyacak olmaktan çok memnunum ve sınıfa önemli deneyimler ve özellikler getirdiğinizin farkındayım. Burayı sizin için değerli bir öğrenme ortamı yapmak için elimden geleni yapmak istiyorum.

Yatırım mesajı: Bu sınıfta ve dünyada önemli olduğunuzdan, olabildiğince hızlı ve çok büyümenize yardımcı olmak için çok çalışacağım. Başarınız çabanızdan kaynaklanacağı için sizden de çok çalışmanızı isteyeceğim.

Kalıcılık mesajı: Her zaman ilk denemenizde her şeyi doğru yapamayabilirsiniz. Ben de sizin için ve sizinle birlikte başarınızı geliştirecek yaklaşımlar bulmak için çalışacağım. Sizden asla vazgeçmeyeceğim.

Fırsat mesajı: Gençsiniz ve dünyada var olan olasılıkları yeni öğreniyorsunuz. Kendinizi çeşitli ortamlarda, çeşitli rollerde ve çeşitli içeriklerle görmeniz için sizlere fırsatlar sunmak istiyorum. Bu, geleceğe hazırlanmanız ve sizin için var olan olasılıkları görüp heyecanlanmanız için bir fırsattır.

Düşünme mesajı: Sizi dinleyeceğim, sizden öğreneceğim, sizi sınıfımızda çalışırken gözlemleyeceğim, ilerlemenizi inceleyeceğim ve rehberliğinizi isteyeceğim. İşimi ve sizin için nasıl çalıştığımı mümkün olduğunca sık düşüneceğim. Daha bilinçli ve etkili bir öğretmen olabilmek için kendimden bunu bekliyorum. Daha bilinçli ve etkili bir öğrenci olabilmeniz için sizden de aynısını isteyeceğim.

Bu mesajlardan anlaşıldığı gibi farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır. Buna göre öğretmen, bilginin iletiminde yetersiz kalan geleneksel yöntemlerden anlamlı derecede farklı yöntemler takip etmekte ve bu nedenle öğretmenler çok farklı roller üstlenmektedir. Bu bağlamda farklılaştırmayı destekleyen öğretmen, esnek ve yapıcı biçimde, geleneksel olmayan yöntemleri kullanma ve daha iyi sonuçlara ulaşma bakımından kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır.

2. Duygular ve Öğrenme

Tüm öğretim sürecinde olduğu gibi farklılaştırılmış öğretim sürecinde de duygular, dikkat edilmesi gereken önemli bir konudur. Korku içerisinde yaşayan öğrenciler öğrenemez. Öncelikli gereksinimi güvenlik olan öğrenciler, öğrenme etkinliğine katılmayabilirler. Stres düzeyi yükseldikçe üst düşünme seviyelerine erişme azalır ve hayatta kalma tepkisi olarak “Savaş ya da kaç!” hissi artar. Bu nedenle öğrencileri strese sokmadan kendi becerilerine uygun seviyelerde zorlamamızı sağlayacak planlar yapmamız gerekir. Sınıftaki güvenlik, fiziksel güvenliğin yanında düşünsel güvenliği de içerir. Stres durumunda beyindeki duygusal merkez, bilişsel merkezi kontrolü altına alır ve böylece beynin düşünsel kısmı etkili çalışamaz ve öğrenmeye ket vurulmuş olur. Eğer öğrenciler günlük hayatlarında dalga geçilmesine maruz kalıyor veya zorbalığa uğruyorlarsa tüm dikkatlerini öğrenmeye veremezler. Ayrıca beceri seviyelerinin üzerinde bir zorlukla karşılaşan öğrenciler, öğrenme konusundaki çabalarından

ziyade utanma duygusu ve gülünç duruma düşme konusunda endişe duyarlar. Eğer öğrenciler başarıyı hayal etmiyor veya arzulamıyorlarsa kendilerini daha çok öğrenmeye zorlama girişimi konusunda istekli olmamaları kaçınılmazdır.

Zihin temelli eğitim için literatürde üç temel unsur vurgulanmaktadır. Bunlar: duygusal iklim ve ilişki veya rahatlatılmış uyanıklık ve karmaşık deneyimde öğretim veya derinleştirmedir.

Öğrenme ya da etkin öğrenim görme becerisinin güçlendirilmesi için "rahatlatılmış uyanıklık" diye adlandırılan duruma geçebilmek için duygusal iklim ve ilişkiler oldukça önemlidir: Öğrenme bağlamını düzenlemek için kullanılan tüm yöntemler rahatlatılmış uyanıklık hâlini etkiler. Araştırmalar, ödül ve ceza tarzındaki uygulamaların yaratıcılığı engellediğini, içsel motivasyona müdahale ettiğini ve öğrenmeyi öğrenme olasılığını azalttığını göstermektedir.

Ödüller ve cezalar, öz güdülenme şansını ve öğrenmeyi bir ödül olarak görmeyi azaltır. Ödülleri kullanmanın beş işlevsel alternatifi şunlardır:

- Tehdidi ortadan kaldırmak
- Güçlü bir olumlu iklim yaratmak
- Geri bildirimi artırmak
- Hedefleri belirlemek
- Olumlu duyguları harekete geçirmek ve bunlara ilgi uyandırmaktır.

Duygular öğrencinin davranışını etkiler çünkü farklı zihin-beden durumları yaratır. Durum; belirli bir duruş, solunum hızı ve vücuttaki kimyasal dengeden oluşan bir andır. Duygusal çevre, öğretimle etkileşime girer ve bilgilerin nasıl bir araya getirildiğini etkiler. Aşırı bir stres meydana gelirse yüksek stres/tehdit tepkisi veya otomatik karşıt tepki, bağlantıları sabote eder ve böylece öğrenme gerçekleşemez. Böyle bir durumda daha üst düzey düşüncelerin gerçekleşmesi neredeyse imkânsızdır.

Eğer ki öğrenci verilen görevin çok zor olmasından veya görevi anlatan yönergelerin karmaşıklığından dolayı ne yapacağını anlamayarak başarısız olacağını düşünürse belirsizlik hisseder. Bu, öğrencinin olumsuz bir durum oluşturmasına ve azminin kaybolmasına neden olur. Alternatif olarak yapıcı stres veya akış durumu yaratan sınıflar, olumlu bir öğrenme ortamı yaratır. Öğrenme konusunda seçim yapma şansı bulunan ve karşılıklı saygının olduğunu gösteren rutinlere sahip olan sınıflar, öğrenciler için destekleyici öğrenme çevreleridir. Sınıftaki rutin, davranış örüntüsü ve açıkça belirlenmiş beklentilere uymak; öğrencilerde bilinmeyen ve beklenmeyen konular olduğunda ortaya çıkan beklenti endişesini azaltır (Gregory &Chapman, 2020: 20-22).

3. Sınıf İklimi

Farklılaştırılmış bir sınıfta tüm öğrenciler kendilerini, risk alma konusunda ve öğrendiklerini veya eksikliklerini ifade edebilecek kadar emin ve güvende hissetmektedirler. Çoğu zaman akademik olarak yetenekli olduğu görülen öğrenciler, kendilerinden tüm bilgileri bilmelerinin beklendiğini düşünürler. Genellikle bu öğrenciler, başkalarının beklentilerine karşılık olarak tüm cevapları biliyormuş gibidavranırlar. Bu, strese neden olabilir ve öğrenime müdahale edebilir. Öğretmenin hayal kırıklığına uğramış bir ifadesi veya yorumu, yetenekli öğrencinin anlamadığı hususları ifade etmesini önleyebilir. Bu öğrenciler, tıpkı diğerleri gibi tüm cevapları bilmeseler bile sınıfta kendilerini güvende hissetmelidir. Risk altında veya düşük başarı sergilediği düşünülen öğrenenler, çoğunlukla üzerlerindeki bu etiketin beklentilerine uygun davranış gösterirler. Bir öğrenciye "anladığı zaman" şaşıran bir ifade ile bakmak, onun anlamasının beklenmediği anlamına gelebilir. Genellikle bu durum, potansiyele bir sınır koyar.

Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri sözlü ya da yazılı geri bildirim sadece övgü ya da eleştiri için değil, aynı zamanda çaba ve kalıcılığı güçlendirir nitelikte olmalıdır. Örneğin

“Aferin. Gerçekten bunu bitirmek için çok uğraştın. İhtiyacın olan bilgiyi bulana kadar aramaya devam etmen hoşuma gitti.”

Başarılı bir iyileştirmenin her anı, bir ömür boyu olumlu değişiklik yapar. Fiziksel ve duygusal atmosfer, sınıfın fiziksel özelliklerinden etkilenir. Uygun aydınlatma, temizlik, düzenlilik ve öğrenci çalışmalarının paylaşımı gibi şeyler olumlu bir atmosfere katkıda bulunur. Öğrenci başarısını kolaylaştırmak için bol ve uygun kaynaklar gereklidir. Toplumsal etkileşim ve zihinsel gelişme için fırsatlar da olmalıdır. Zenginleştirilmiş ortamlar yalnızca malzemeler tarafından değil aynı zamanda görevlerin, zorlukların ve geri bildirimin karmaşıklığı ve çeşitliliği ile de oluşturulur.

Sınıftaki her öğrenci çok farklıdır ve herkesin kendini güvende hissetmesi gerekir. Sınıflarda iklim ve atmosfer öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri ve gelişebilecekleri risksiz bir destekleyici ortam yaratmak için yapabilecekleri her şey değerlendirilmeli ve uygulanmalıdır. Birbirini önemseyen ve destekleyen bir öğrenci topluluğu oluşturmak, farklılaştırılmış bir sınıfta esastır. Birbirlerini tanıyan ve saygı duyan öğrenciler, kendilerine verilen görevler farklı olduğunda farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmaktadırlar (Gregory &Chapman, 2020: 25-26).

4. Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama

Farklılaştırılmış öğretimin planlanma aşamaları şu şekilde özetlenebilir (Kılıç, 2022:12-14):

1. İlk olarak dersin kazanımlarını göz önünde bulundurarak temel standartları belirlenir. Öğrencilerin bilmeleri gerekenler, yapabilmeleri gerekenler veya öğrenme sonrasında olmaları gereken durumlar açık olmalıdır. Veri toplamak için biçimlendirici değerlendirme stratejisini belirlenir. Ayrıca öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşmadıklarını açıkça gösteren uygun bir final değerlendirmesi hazırlanır.
2. İçeriği, bilgi ve becerileri bütüncül bir şekilde kazandıracak şekilde yapılandırılır.
3. Öğrencilerin neyi bildikleri ve neleri öğrenmeleri gerektiği belirlenir. Bu, beyindeki uzun süreli bellekte depo edilmiş ön bilgilere ulaşmayı sağlar. Bu biçimlendirici ön değerlendirme, üniteden 1-2 hafta önce yapılabilir; bu sayede öğrenme etkinlikleri, öğrencileri gruplama, yeni konu hakkında beklentiyi ve heyecanı artırmak için fazlasıyla zaman kazanılmış olur.
4. Öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi ve beceriler ile bunları kazanmaları için neler gerektiğini belirlenir. Bu aşamada bilginin küçük grupla mı yoksa büyük grupla mı edinileceğine; öğretimin ilgi alanı mı yoksa hazır bulunuşluk temelinde mi olacağına karar verilmelidir. Mevcut kaynaklardan yararlanarak gereksiz olan şeyleri ayıklayarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak materyaller temin edilmelidir. Öğrencilerin, yeni bilgiyi anlamaları ve onu kalıcı hâle getirebilmeleri amacıyla pratik yapma ve sürekli o bilgi ile meşgul olma fırsatına ihtiyaçları vardır. Öğretim programı ve kazanımlarda belirtilen çeşitli seviyedeki düşünce ve karmaşıklık düzeylerini ve hem akademik hem de alana özgü kavramları kullanma fırsatlarını oluşturmaya özen gösterilmelidir.
5. Öğrencilerin bildiklerini göstermelerine fırsat sağlanır. Bunu yaparken onlara seçenek sunulmalıdır. Tam olarak öğrenilen bilgilerin, müdahale planına ihtiyaç duyulan ve daha sonraki bir zamanda tekrar edilmesi gereken bilgilerin neler olduğunun en iyi kanıtını sağlayacak kaliteli bir biçimlendirici değerlendirme aracı seçilmelidir. Ayrıca en etkili sonuç değerlendirmenin ne olacağı ve nasıl puanlanacağı belirlenmelidir.

Tüm bu aşamalar, öğrencilerin farklılaşan derecedeki öğrenme tercihleri, çoklu zekâları ve kişisel ilgilerini dikkate almamız gerektiğini göstermektedir. “Tek beden herkese uymaz.” uygulama teması, farklılaştırılmış öğretiminin bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

PROGRAM TÜRLERİ VE PROGRAM GELİŞTİRME

Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

1. Giriş

Eğitim, eski çağlardan günümüze filozofları ve bilim insanlarını uğraştıran, oldukça tartışmalı bir kavramdır. İnsanların temel bir etkinliği olarak eğitim, toplumsal ve kültürel yapıyla yakından ilişkilidir ve birçok disiplini etkilediği gibi aynı zamanda bu disiplinlerden etkilenen bir özelliğe sahiptir. Taşıdığı bu özellikler açısından eğitimin temel amaçlarının bireyin kendini gerçekleştirmesi ve de topluma yararlı olmasını, bir diğer deyişle toplumsallaşmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Toplumlar eğitim yoluyla kültürel mirasını yaşatır ve böylece devamlılığını sağlar. Gutek'in (2001: 5, Akt. Tatar, 2018) de belirttiği gibi eğitim, en genel anlamıyla bireyi kültürel yaşama hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir.

Eğitimin işlevlerinin gerçekleştirilmesinde eğitim programları önemli bir role sahiptir. Eğitim programı, insan, toplum ve onun bir çıktısı olan kültür ile sürekli ilişki içinde olan dinamik bir nitelik taşır. Toplumun ulaşmak istediği genel hedefler, hükûmet politikaları, birey ve toplumun gereksinimleri ve bu gereksinimlerdeki değişim, buna etki eden bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve benzeri birçok durum eğitim programlarının şekillenmesini etkileyen önemli etmenlerdir.

Bu ünitede öncelikle eğitim programı kavramına yönelik yapılan tanımlar irdelenecek, ardından program türlerine ilişkin yapılan sınıflandırmalara yer verilecek ve son olarak program geliştirme süreci üzerinde durulacaktır.

2. Eğitim Programının Tanımı

Eğitim programının ne olduğu konusunda alanyazında çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür. Eğitim programının temel sorunları üzerine değinen ve bu konuyla ilgili 1918 yılında ilk kitabı yazan Bobbit (2017), Latince "yarış alanı" ve "yarış" anlamından yola çıkarak eğitim programını "çocuk ve gençlerin yetişkin yaşamında yapılması gereken şeyleri iyice yapabilme becerisi geliştirmek ve her açıdan yetişkinlerin olması gerektiği gibi olmak için yapmaları ve deneyimlemeleri gereken şeylerin toplamı" biçiminde ele almıştır. Eğitim programları alanındaki önemli çalışmalarıyla tanınan Tyler (1948) bu kavramı, geçmişte ya da şu andaki uygulamalar ile bilimsel ve kuramsal çalışmalardan elde edilen amaçlar doğrultusunda biçimlenmiş öğrenci yaşantılarının bütünü olarak tanımlamıştır. English'e (1992) göre program, okul ya da okul sistemi içinde en azından öğretmenlerin öğrencilere öğretmesi gereken içeriği ve kullanabilecekleri yöntemleri içeren bir doküman ya da plandır. Posner (2004) ise hem öğretmene hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi olarak ele almaktadır. Ornstein ve Hunkins (2009) ise eğitim programını kendine özgü temelleri, bilgi alanları, araştırma yaklaşımları, kuramları, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanı olarak tanımlamışlardır.

Eğitim programı kavramı Türkiye'deki araştırmacı ve düşünürler tarafından da çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Eğitim programları alanının öncüsü Varış'a (1994: 18) göre eğitim programı, "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar." Yine program geliştirme alanına önemli katkılar sağlamış olan Ertürk (1979: 14) eğitim programını, "yetişek" kavramını kullanarak açıklamaktadır ve yetişeği "Belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü." olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2015: 11) de eğitim programı kavramı yerine "yetişek" kavramını kullanır ve ona göre "Yetişekler, öğrencide gözlenmeye karar verilen hedef ve davranışları, onların içerikle bağlantısını, eğitim ve sınama durumlarını kapsar."

Yukarıda bir kısmına yer verilen tanımlar incelendiğinde eğitim programının kimi zaman öngörüsel kimi zaman tanımlayıcı kimi zaman da her ikisini kapsayıcı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Öngörüsel tanımlar, genel olarak bir reçete gibi neyin olması gerektiğini ele alan tanımlardır. Tanımlayıcı ya da betimsel tanımlar ise çoğunlukla edinilmiş yaşantılara, bir diğer deyişle geçmişe vurgu yapar (Ellis, 2015).

Toplumların temel değerleri, anlayışları ve beklentileri üzerine temellendirilen eğitim programı, Demeuse ve Strauven'in (2016) de belirttiği gibi planlı bir biçimde ulaşılması beklenen sonuçlara göre öğretimin düzenlenerek uygulanmasına yol gösteren bütüncül bir bakış açısı sunar.

Programı tanımlama çabalarının çeşitliliği yanında kimi zaman ne olduğuna ilişkin yorumlamalarda da bulunulduğu söylenebilir. Program kavramıyla ilgili yapılan yorumlardan bazıları şunlardır (Hewitt, 2018; Demeuse ve Strauven, 2016; Ellis, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2009; Oliva, 2005):

Program;

- Siyasi bir araçtır. Bu görüşe göre eğitim programı dünyada topluma bağlılığı artırmaya çalışan bir araç olarak görülmektedir.
- Hizmet etmekte olduğu toplum ve kültürünün bir yansımasıdır.
- Toplumsal etkinliklerin bir sonucudur.
- Aralıksız çalışan bir yeniden düzenleme sürecidir.
- Ne öğrenildiğidir.
- Okulda alınan tüm derslerdir.
- Öğretme ve öğrenmeyi aydınlığa kavuşturan yapıdır.
- Öğretmen ve öğrencinin ellerinde hayat bulan bir varlıktır.
- Eğitimin kalbidir.
- Okullaşmanın özüdür ve okulun varoluş sebebidir.

Eğitim programı ile ilgili yapılan tüm tanımlar, eğitim programının sınırlarıçizilmesi zor bir kavram olduğunu göstermektedir. Ornstein ve Hunkins'e (2009) göre bir kişinin eğitim programı kavramı ne kadar keskin ve netse öğrenme-öğretmeyle ilişkili faktörleri yok sayma ve gözden kaçırma eğilimi o kadar büyüktür. Ancak tanımlardaki çeşitlilik ve farklılığa karşın birtakım ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bu ortak noktalara bakıldığında eğitim programının bir amaç dizisini, bu amaçların kazandırılmasını sağlayacak içeriği, içeriği kazandırmak için kullanılacak etkinlikleri ve öğrenme çıktılarını belirleyecek değerlendirme etkinliklerini kapsayan; öğrenme-öğretme sürecini yönetecek olan öğretmenlere yol gösteren bütüncül bir sistem olduğu görülmektedir. Buna göre genel olarak bir programın amaç/hedef (niçin), içerik (ne), öğretme-öğrenme süreci (nasıl) ve ölçme ve değerlendirme (ne kadar) olmak üzere dört birbiriyle sıkı ilişkili öge üzerine kurulu bir yapı olduğu söylenebilir.

Program kavramına ilişkin tanımlarda farklılıkların olması, programın oldukça kapsamlı ve tek bir biçimde açıklanamayacağının bir göstergesidir.

3. Program Türleri

Programın dinamik bir yapıya sahip olması ve kavramsallaştırma çalışmalarının sürekliliği, farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmış çeşitli program türlerini gündeme getirmiştir. Bu sınıflandırmaların kimisi işlevine odaklanırken kimisi ise hiyerarşik bir bakışı ortaya koymaktadır. Program türlerine ilişkin yapılan sınıflandırmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

- Eisner (1985): açık program (explicit curriculum), dolaylıprogram (implicit curriculum), örtük program (hidden curriculum), ihmaledilen program (null curriculum)

- Posner (2004): resmî program (the official program), uygulamadaki program (the operational program), örtük program (the hidden curriculum), ihmal edilen program (the null curriculum), ekstra program (the extra curriculum).
- Crawford (2011): yazılı program (curriculum), öğretilenprogram (instruction), test edilen program (state assesment).
- English (1982): resmî program (formal curriculum), resmîolmayan program (informal curriculum), örtük program (hidden curriculum).
- Glatthorn (2000): önerilen program (the recommended curriculum), yazılı program (the written curriculum), öğretilenprogram (the taught curriculum), desteklenen program (the supported curriculum), test edilen program (the tested curriculum), öğrenilenprogram (the learned curriculum), örtük program (the hidden curriculum).
- Sönmez ve Alacapınar (2015): resmî yetişek, örtük yetişek, karşıt yetişek, ek yetişek.

Görüldüğü gibi program türleri ile ilgili çok çeşitli sınıflandırma ve adlandırmalarsöz konusudur. Ancak sınıflandırmaların kapsamı incelendiğinde farklı isimlerle tanımlanan bazı program türlerinin aynı işleve sahip oldukları söylenebilir (Karabacak, 2018). Bu bölümde en çok ele alınan program türleri tanımlanmıştır.

- **Resmî program:** Resmî metinlerde açıkça belirtilen biçimde geliştirilen; hedefleri, konuları ve işleniş sırasını; kullanılacak araç gereçleri ve değerlendirmeyi içeren bir programdır (Karabacak, 2018; Demeuse ve Strauven, 2016). Ders planı hazırlama konusunda öğretmene temel oluşturan (Posner, 2004) bu program türünün en temel özelliği, belli bir kapsamının ve düzeninin olmasıdır. Sönmez ve Alacapınar'a (2015: 51) göre bu tür programın en geçerli olanı devlet tarafından hazırlanıp eğitim bakanlığınca yürütülendir. Bu yönüyle eğitim programı hukuki bir nitelik de taşır. Okul, eğitim programında neyin öğretilmesi gerektiğini önerir ve anayasa ile ilgili yasalar temel alınarak bu program oluşturulur (Hewitt, 2018). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm eğitim basamakları için geliştirilen programlar, resmî programa örnek gösterilebilir ve bu yönüyle de zorunlu bir özellik gösterir.
- **Uygulamadaki program:** Ellis (2015), uygulanması planlanan eğitim programının uzmanlar tarafından önerildiğini ve programın uygulanması sırasında asıl kararı öğretmenin verdiğini ifade etmektedir. Bu program uygulanan, dolaylı, işevuruk, gerçekleşen ya da öğretilen program olarak da adlandırılmaktadır. Uygulamadaki program, resmî programın uygulanışında ortaya çıkan ve öğretmen tarafından gerçekten uygulanan bir programdır (Demeuse ve Strauven, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2015: 53). Bir başka deyişle öğretmenin gerçekte ne öğrettiğini, önemini öğrenciye nasıl ilettiğini ve öğrencilerin gerçekte nelerden sorumlu olduklarını kapsayan bir program türüdür (Posner, 2004).
- **Test edilen program:** Öğretmen, eğitim kurumları ve / veya devlet tarafından hazırlanan sınavlarda ölçülen öğrenmeleri kapsayan program türüdür (Crawford, 2011). Bu programın en önemli özelliği, bu sınavlardaki ölçme araçlarında hangi amaçların öngörüldüğü ve buna dayalı olarak bunun hangi sorularla ortaya çıkarılmasının çalışıldığıdır (Glatthorn, Boschee ve Whitehead, 2009, Akt. Karabacak, 2018).
- **Örtük program:** Gizli, saklanan ve informal program olarak da adlandırılan örtük program, resmî/formal program dışında yazılı ve resmîolmayan, farklı hedeflerin kazanılmasını sağlayan bir program türüdür. Resmîprogramda açıkça belirtilmediği hâlde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını etkileme özelliğine sahiptir. Eğitim sistemleri, okulun yönetimi ve yapısı, okul kuralları, disiplin anlayışı, okul ile çevre ilişkileri, öğretmen-yönetici-öğrenci arasındaki ilişkiler vb. tutum ve davranışlar örtük programın kapsamını oluşturmaktadır. Bu program; öğretmenin, okulun, toplumun norm ve değerlerini içermektedir (Demeuse ve Strauven, 2016: 8; Sönmez ve Alacapınar, 2015; Yüksel, 2004).

- **İhmal edilen program:** Resmî programda yer almasına karşılık uygulamaya konmayan, göz ardı edilen, üstünkörü geçilen ya da atlanan programdır (Tatar, 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2015: 53). Öğrencilere sunulmayan seçenekler, öğrencilerin bilemeyecekleri bakış açıları ve zihinsel dağarcıklarında olmayan kavramlar ve beceriler olarak ele alınabilir (Eisner, 1979; Akt. Tatar, 2018). Öğretilmeyen konuların neden göz ardı edildiği ile ilişkilidir. Programın ihmal edilmesinin sınav sistemi, veli, öğretmen beklentileri, okulun fiziki olanakları, okulun bulunduğu bölge gibi çok çeşitli nedenleri olabilir.
- **Ekstra program:** Okulun dışında yapılması planlanmış her türlü deneyim, etkinlik bu programın içinde yer almaktadır. Bu tür etkinliklere spor karşılaşmaları, halk oyunları, sinema, tiyatro, konferanslar, sergiler vb. örnek olarak verilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 53). Gönüllülük esasına dayanması ve öğrencilerin ilgilerine cevap verir nitelikte olması nedeniyle de resmî program ile farklılık gösterir.
- **Desteklenen program:** Programın desteklenmesi için sağlanan kaynakları (ders kitabı, ders saati, sınıf sayısı, derse ayrılan süre vb.) içeren bir program türüdür (Glatthorn, Boschee ve Whitehead, 2009'dan akt. Karabacak, 2018).
- **Önerilen program:** Bilim insanları ya da meslek kuruluşlarınca hazırlanan program türüdür. Türk Eğitim Derneği (TEDMEM, 2015) tarafından hazırlanarak sunulan "Ulusal Eğitim Programı 2015-2022" önerilen program türüne örnek teşkil etmektedir.
- **Karşıt program:** Sönmez tarafından oluşturulan bu program, resmîprogramın hedeflerinin tam karşıtını savunan kişileri yetiştirmek üzere oluşturulan bir programdır. Örtük programdan farklı olarak bu program resmî programa tamamen karşı bir tutum ve eylemi içerir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 53).

Eğitim programlarıyla ilgili bir diğer sınıflandırma ise eğitim, öğretim ve ders programı sınıflandırması şeklindedir. Eğitim programı, genel olarak Millî Eğitim Bakanlığında ve / veya eğitim kurumlarında yer alan kurum içi ya da kurum dışı tüm etkinlikleri kapsayan bir programdır. Bu program türü en genel program olup öğretim ve ders programlarının çerçevesini oluşturur. Öğretim programı, eğitim programı içinde yer alan ve özellikle öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasını kapsayan bir programdır. Ders programı ise öğretim programı içinde yer alan matematik, Türkçe, beden eğitimi gibi bir ders ya da kursun amaçlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bir program olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015; Varış, 1994).

Eğitim programlarıyla ilgili alanyazında yer alan sınıflandırmalar şüphesiz bunlarla sınırlı değildir. Ancak burada dikkate alınması gereken en önemli nokta, programın kapsamı ya da türü ne olursa olsun, öngördüğü hedefleri gerçekleştirebilme gücü ve de program türleri arasında uyumun sağlanabilmesidir. Programın amaçlarının gerçekleşme düzeyi ve program uyumu, etkililiğin temel göstergeleri olarak kabul edilebilir. Bu da programların sürekli bir biçimde geliştirilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir.

4. Program Geliştirme Süreci

Hewitt'e (2018) göre eğitim programı, genel olarak bir bilgi alanını oluştururken eğitim programı geliştirme, bilgiye katkı sürecini temsil eder. Eğitim süreçlerinin planlı ve sistemli olmalarını sağlayan programların durağan olması mümkün değildir. Ornstein ve Hunkins (2009) programların dinamik olmaları gerektiğini ve ulaşılmaya çalışılan bir hedef olarak değil, bir yolculuk olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Program geliştirme, en genel tanımıyla eğitim programının ögeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka bakışa göre program geliştirme; belli bir konuya yönelik eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, daha iyiye

götürülmesi olarak ele alınmaktadır. Her iki tanımda da program geliştirmenin bir süreç olduğu ve bu sürecin de çeşitli aşamalardan oluştuğu görülmektedir.

Etkili bir program geliştirme; programı oluşturan felsefeyi, amaçları, hedefleri, öğrenme deneyimlerini, öğretim kaynaklarını ve değerlendirmeleri yansıtmalıdır. Bu kolay bir süreç ya da iş değildir. Bir programın geliştirilmesi öncelikle bilimsel bir etkinliktir ve dolayısıyla araştırmaya dayalıdır. Aynı zamanda bir ekip işi olan program geliştirmeye ilişkin birçok modelin geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir. Geliştirilen modeller, bir programın nasıl bir süreçte geliştirileceği, nasıl bir yolun izlenmesi gerektiği konusunda kılavuzluk eder. Her model, bir programı daha etkili kılma nihai amacını farklı anlayışlar çerçevesinde yapılandırır. Bu başlık altında Türk eğitimsisteminde benimsenen, eklektik bir anlayışı içeren Demirel (2020) tarafından geliştirilen model temel alınarak genel hatlarıyla bir programın geliştirilme süreci üzerinde durulmuştur.

Program geliştirme süreci en genel biçimiyle planlama, tasarlama, deneme, değerlendirme ve programa süreklilik kazandırma aşamalarından oluşur. Bu aşamalar ve kapsamında yer alan etkinlikler aşağıda sunulmuştur.

4.1 Programın Planlanması

Programın planlanması, gerekli olacak unsurları, biçimleri belirler ve tüm etkinliğe ya da sürece kuş bakışı bir görünüm sağlar (Hewitt, 2018; Wiles, 2016). Program geliştirmenin planlama aşamasında geliştirilecek programa ilişkin birtakım kararların alınması beklenir. Bu süreçte öncelikli olarak geliştirme süreçlerinde kimlerin, hangi amaçla yer alması gerektiğine karar verilmelidir. Bu aşamada geliştirilecek programla ilgili konu alanı uzmanları, programın geliştirilmesine karar veren yetkililer, programın tasarımında etkili olan ve kararlara yön veren kişiler, konuyu farklı açılardan irdelemeye destek olacak danışmanlar vb. yer almaktadır (Hewitt, 2018; Demeuse ve Strauven, 2016). Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenciler, sivil toplum örgütleri üyeleri de bu çalışmalarda doğrudan ya da dolaylı bir biçimde yer alabilmektedir. Çalışma ekibi belirlendikten sonra bu çalışmaların ne kadar sürede gerçekleştirileceği, sürecin hangi aşamasında hangi adımların izleneceği, bu sürecin ne kadar sürede tamamlanacağına ilişkin çeşitli kararların alındığı çalışma planının yapılması ve ardından sürecin en kritik aşaması olan, tasarıya temel teşkil edecek biçimde gereksinimlerin belirlenmesi süreci planlanır.

Eğitim gereksinimlerinin ortaya çıkması ya da uygulamadaki bir programın gözden geçirilmesi gerekliliği programların geliştirilmesinde sağlam bir temel oluşturur (Demeuse ve Strauven, 2016). Tyler tarafından gündeme getirilen gereksinim belirleme ya da diğer bir adıyla ihtiyaç analizi, genel olarak bireysel ve kurumsal gelişimi sağlama, karşılaşılan ve karşılaşılabilecek sorunlarla birlikte ihtiyaçları tespit ederek bu ihtiyaçlara uygun çözüm yolları bulma olarak tanımlanmaktadır.

Maslow'un da belirttiği gibi bireyleri güdüleyen en temel şey gereksinimlerdir ve dolayısıyla bu gereksinimler programların geliştirilmesi sürecine kaynaklık eder. Ancak bu sadece bireylerin ya da öğrenenlerin gereksinimleri ile sınırlı bir süreç değildir. Toplumun, konu alanının, uygulayıcıların, doğanın gereksinimleri de söz konusudur. Bu, zaman alıcı, maliyetli ve yorucu bir süreçtir. Burada bir anlamda beklenenlerle var olanların bir karşılaştırması yapılır. Bunun için planlama yapılması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması gerekir. Bunun için testler, konuyla ilgili raporlar, ölçekler, görüşme ve gözlemler kullanılabilir.

4.2 Program Tasarısının Hazırlanması

Tasarının hazırlanması programın ögelerini kapsar. Bunlar: amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirmedir. Bu aşamada; bu çalışmanın neden yapıldığı, ulaşılmak

istenen çıktıların neler olduğu, sürecin nasıl işleyeceği ve amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının nasıl anlaşılacağı soruları yanıtlanır (Hewitt, 2018). Tasarı hazırlama sürecinde önemli olan gereksinimlerin iyi analiz edilmesi ve bunun üzerine programın tüm ögelerinin birbirini destekleyecek, temel alınan felsefi görüşü yansıtacak, gelişim özelliklerini dikkate alacak bir biçimde hazırlanmasıdır.

4.3 Programın Uygulanması

Tasarlanan eğitim programının uygulamada amaçlarını ne denli gerçekleştirebildiğini belirlemek için bir deneme uygulamasına gereksinim vardır. Hewitt'in (2018) de belirttiği gibi bir eğitim programının pilot uygulamasının yapılmasındaki amaç, gerçekte nasıl göründüğünü anlayabilmektedir. Burada önemli soru, deneme uygulamasının nerede ve nasıl yapılacağına karar verilmesi ve uygulamanın planlanmasıdır. Örneğin hazırlanan tasarı, ulusal düzeyde bir program ise bunun pilot uygulaması için evreni temsil edecek biçimde örneklemin seçilmesi ve okullara karar verilerek öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgilendirilmesi yoluyla deneme çalışması yapılabilir. Bu süreçte toplanan veriler, programın aksayan yönleri hakkında önemli bilgiler sunabilir. Bu bilgiler, programın asıl uygulamaya hazır hâle getirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, değişime karşı oluşabilecek dirençleri öngörebilmek ve bu dirençleri ortadan kaldırmaya yönelik önlemleri alabilmektir.

4.4 Programın Değerlendirilmesi

Programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak adlandırılan bu aşama, program geliştirme çalışmalarının sürekliliğinin bir parçasıdır. Değerlendirme sürecinde programın tüm ögeleri ve bu ögeler arasındaki ilişkiler değerlendirilir, uygulama süreci incelenir ve programın çeşitli açılardan (amaçlara ulaşma düzeyi, içeriğin uygunluğu vb.) uygunluğuna karar verilir. Bu sürecin sonunda program olduğu gibi uygulamaya konabilir, geliştirilerek uygulamaya başlanabilir ya da sonlandırılabilir. Bu süreçte alınacak kararların uygunluğu bilimsel bir anlayışın izlenmesiyle olanaklıdır.

4.5 Programa Süreklilik Kazandırılması

Program geliştirme, döngüsel bir süreçtir. Değişimin kaçınılmazlığı, gereksinimlerin çeşitlenmesi ve programın dinamik bir yapıya sahip olması; sürekli geliştirilmesinin temel gerekçelerini oluşturmaktır. Bir program, uygulamada elde edilen verilerle geliştirildikçe etkililik kazanır. Bunun gerçekleşebilmesi ise araştırma-geliştirme çalışmaları ile mümkündür.

PROGRAM DEĞERLENDİRME

1. Giriş

Yaşamın her anında değerlendirmeler yaparız. Aldığımız bir kıyafetin güzel olup olmadığı, trafikte sürücülerin ve yayaların davranışları, öğrencinin öğrenme başarısı gibi birçok durumda bir karara varmaya çalışırız. Kıyafet seçimine ilişkin kararlarımızda çoğunlukla kişisel beğenilerimiz ve yaşam biçimimiz etkili olur. Diğer bir deyişle bu kararları almada genel geçerliği olan ölçütlere gerek duymayabiliriz. Ancak kimi konularda karar verirken birtakım ölçütleri dikkate almamız gerekir. Örneğin bir trafik polisi, sürücü ya da yayaların davranışlarını kişisel beğenilerine göre değerlendiremez. Davranışların uygunluğu trafik kurallarıyla belirlenmiştir (Kürüm-Yapıcıoğlu, 2016).

Eğitim sisteminde yapılan değerlendirmeler de rastgele alınmış kararlara dayandırılamayacak bir süreçtir. Eğitimde niteliğin artırılmasında, çağın gereklerine uygun programların geliştirilmesi, amaçlara uygun öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması son derece önemlidir. Hazırlanan programların, planlanan öğretim etkinliklerinin bu gerekliliğe uygun olup olmadığı ya da ne düzeyde uygun olduğu sorularına ancak değerlendirme sürecinde yanıt aranabilir.

Program değerlendirmenin irdelendiği bu çalışmada öncelikle program değerlendirmenin amacı ve işlevi üzerinde durulacak, ardından değerlendirme süreci ele alınacak ve son olarak değerlendirme türleri ve yaklaşımları açıklanacaktır.

2. Program Değerlendirmenin Amacı ve İşlevi

Değerlendirme, en genel tanımıyla bir karar verme sürecidir. Program değerlendirmede de anahtar sözcük "karar verme"dir. Bu karar verme süreci birtakım sorulara yanıt aranmasını gerektirir. Barnes (1992: 177) bu soruları şu şekilde açıklamaktadır: "Ne değerlendirilecek? Niçin ve nasıl değerlendirilecek? Kim / kimin için değerlendirilecek? Nerede değerlendirilecek? Ne zaman değerlendirilecek?" Bu sorulardan her birine verilen yanıtlar, programın etkililiğini belirlemede önemli bilgiler sağlar.

Ertürk (1979) program değerlendirmeyi, programın istenen davranış değişikliğini gerçekleştirmekte başarılı olup olmadığının belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Varış'a göre program geliştirme ve değerlendirme, iç içe yürütülen bir süreçtir. Değerlendirme, bir program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasıdır ve sürekli bir yönünü oluşturur. Bu süreçte alınan dönütler programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır (Varış,1994). Posner (2004) ise belirli bir amaç doğrultusunda yapılan incelemelere dayalı olarak programın değerinin belirlenmesini program değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Ornstein ve Hunkins'e (2009) göre değerlendirme, en genel tanımıyla bir konu hakkında karar vermek için bilgi toplama sürecidir ve bu süreç nitelikli bir yargılama için standartların belirlenmesi, ilgili bilginin toplanması ve karar verme süreci için standartların uygulanması yöntemlerini içermektedir. Oliva'ya (2005) göre de program değerlendirme, bilimsel temelleri olan bilgi toplama sürecidir ve bu sürecin başarısında soru sormak, doğru soru sormak ve doğru soruları doğru insanlara sormak olmak üzere üç önemli nokta vardır.

Program değerlendirmeyi çeşitli çalışmaları kapsayan bir süreç olarak tanımlayan Wiles ve Bondi (1998: 191-194) ise bu süreçte değerlendirilecek programa ve bu programı değerlendirebilmek için ne tür verilerin toplanılması gerektiğine karar verilmesi, hazırlanan programın geçerliliği hakkında veri toplanması, verilerin çözümlenmesi, sonuç çıkarılması ve son olarak geliştirilen programın yürütülmesine ilişkin kararın alınması çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öte yandan Melrose (2006) program değerlendirmeyi, bir programın değeri ya da yararlılığını ya da bireye, gruba, hizmet sunulan kuruma ya da topluluğa uygunluğunu belirleme süreci olarak ele almaktadır. Melrose'a (2006) göre bu yargılama süreci ise toplanan kanıtlara, ilgililere yöneltilen sorulara ve bu işi gerçekleştirilenlerin değer yargılarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

Yapılan tanımlara göre program değerlendirme genel olarak eğitim kurumlarının çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilip yetiştirilmediğini, bir diğer deyişle bireylere istendik davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını; eğer kazandırılmamışsa nedenlerini bulmayı amaçlayan, bu amaçla değerlendirilecek programla ilgili verilerin toplanarak bilimsel ölçütlere göre yorumlanmasını içeren kapsamlı bir süreç olarak açıklanabilir.

Program değerlendirmenin tarihsel gelişimine bakıldığında ilk değerlendirme çalışmalarının öğrenci başarılarının belirlenmesi amacıyla yapıldığı görülmektedir. Ancak konuyla ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak program değerlendirmenin sadece öğrenci başarına yönelik değerlendirmelerle sınırlı kalmadığı, başka amaçların da söz konusu olduğu açıkça görülmektedir. Örneğin programın amaçlarına ulaşma düzeyini belirleme, içeriğin uygunluğuna karar verme, uygulanan öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğini belirleme gibi programın bir ya da birden fazla ögesinin işlevselliğini tartışma, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarma, sorunları tanımlama, gereksinimleri ve eğitimde kullanılacak kaynakları belirleme, karar vericileri bilgilendirme, uygulayıcılara kendi uygulamalarına ilişkin dönüt verme, bilim ve teknolojinin yarattığı gelişmeleri takip edebilme vb. amaçlarla

programlar değerlendirilebilmektedir (Oliva, 2005; Akt.: Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu sürecin sonunda alınan karar, programın olduğu gibi sürdürülmesine, geliştirilmesine ya da sonlandırılmasına karar vermede kritik bir öneme sahiptir.

Programların değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken kavramlardan biri de bağlamdır. Bir programın işlevsel olması ve gereksinimlere gerçekçi yanıt verebilmesi için değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde bağlamsal durumun analiz edilmesi son derece önemlidir. Bağlam; bir olay veya durumun sosyal, kültürel, coğrafi, ekonomik, siyasal, yasal, tarihsel, psikolojik ve felsefi ilişkiler örüntüsü olarak tanımlanabilir. Eğitim programlarının bağlamı, programın amaç-içerik-eğitim durumları-ölçme ve değerlendirme boyutlarının esas aldığı eğitim felsefesi, psikolojisi, sosyolojisi, öğrenme-öğretme kuramları kapsamında belirlenir (Jonaet, Ettayebi ve Defise, 2009).

Sonuç olarak bir programın değerlendirilmesi; durumu belirleme, gözden geçirme, karşılaştırma, gereksinimleri belirleme, amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını saptama gibi önemli işlevleri yerine getirmede kullanılabilecek bir araç olarak düşünülebilir. Ancak programlar hangi amaç için değerlendirilirse değerlendirilsin, nitelikli bir değerlendirme süreci için değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarının iyi bilinmesi ve doğru bir biçimde uygulanabilmesi oldukça önemlidir. Nitekim alanyazın incelendiğinde eğitim programlarının değerlendirilmesinde çok çeşitli yaklaşımların geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir.

3. Program Değerlendirme Süreci

Program değerlendirme, programın uygulanmasından sonra yapılan gelişigüzel bir işlem değildir. Bu, programı geliştirmek amacıyla elde edilen verilerin bir araya getirildiği ve yargıya varıldığı sistematik bir süreçtir. Bu sürecin temel aşamalarını Yüksel ve Sağlam (2012), program değerlendirme yaklaşımlarından ve modellerinden bağımsız olarak üç aşamayı içeren bir bakış açısıyla ele almışlardır. Bunlar; planlama, uygulama ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır.

- **Planlama:** Program değerlendirme çalışmalarının ilk basamağında sistematik bir planlama yer alır. Bilimsel bir sürecin izlendiği bu süreçte; değerlendirme amacına karar verilerek bağlamın tanımlanması, veri toplama yöntemlerine karar verilmesi, ölçme araçlarının hazırlanarak nasıl ve ne şekilde uygulanacağının belirlenmesi gibi (Wiles, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2009) kararların alınması söz konusudur.

Planlama aşamasında öncelikle değerlendirme amacına karar verilmesi gereklidir. Değerlendirme için başlangıç noktası, neyin değerlendirileceğini tanımlamaktır (Hewitt, 2018; Yüksel ve Sağlam, 2012). Değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağının belirlenmesi ve açık bir biçimde ortaya konması, izleyen aşamalardaki kararları etkileyen önemli bir noktadır. Bu amaç; öğrenci başarısının izlenmesi, programın aksayan yönünün belirlenmesi, eğitim gereksinimlerinin saptanması vb. olabilir. Amaçlar; öğretmen, öğrenci, yönetici, programın yürütülmesinde sorumlu karar organı vb. paydaşlarca ya da değerlendirme sonuçlarını kullanacak bireylerin gereksinimleri doğrultusunda oluşturulur. Bu sürecin en önemli kısmı; değerlendirmenin neden yapılacağı, bulgularının hangi amaçla ve kim tarafından kullanılacağı, daha önce değerlendirilip değerlendirilmediği, maliyeti gibi konuların açıklığa kavuşturulmasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bunlar yerine getirildikten sonra yine bir kritik kararın alınması söz konusudur. Bu karar, değerlendirmeyi yürütecek değerlendirmecinin kim olduğuyla ilgilidir.

Genel olarak program değerlendirme sürecini dış değerlendiriciler ve / veya iç değerlendiriciler yürütmektedir. Dış değerlendiriciler, değerlendirilen bağlamın dışında olan, projeyle ilgisi olmayan bağımsız kişiler olarak düşünülebilir. İç değerlendiriciler ise programın içinden kişilerdir. Değerlendirilecek programın durumuna göre biri ya da her ikisi sürecin bir parçası olabilirler (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Değerlendirme yaklaşım ve modellerine karar verilmesi yine planlama aşamasında önemli görülen boyutlardan biridir (Hewitt, 2016; Ornstein ve Hunkins, 2009). Program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin sürecin sistematik bir biçimde izlenmesi, bir araştırma etkinliği olmasından dolayı kavramsal ve kuramsal çerçeve içerisinde teorik ya da kuramsal bağlamda nelere dayandığının ortaya konması gerekir.

Planlamanın sonraki aşamasında istenen değerlendirme, soru ve ölçütlerinin belirlenmesidir. Değerlendirme sorularının belirlenmesinde değerlendirme amacından, kullanılacak değerlendirme yaklaşımından, uzmanların deneyimlerinden, değerlendirmecilerin görüşlerinden yararlanılabilir.

Planlama kapsamında bilimsel anlayışın bir gereği olarak değerlendirici ya da değerlendirmecilerin araştırma yöntemine, katılımcılara karar vermeleri gerekir. Bununla birlikte veri kaynaklarının neler olacağı, verilerin nasıl bir süreçte toplanacağı, analizin nasıl yapılacağı gibi kararlar alınmalıdır (Hewitt, 2016; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Planlamanın son aşamasında ise değerlendirme uygulamasınınplanlanması, bu amaçla süreci etkili bir biçimde sürdürmeye yönelik bir iş akışının oluşturulması önerilir.

- **Uygulama:** Program değerlendirmenin bu aşamasında, planlama aşamasında alınan kararlar işe koşulur. Uygulama aşamasında hazırlanan veri toplama araçları kullanılarak değerlendirilecek durumun anlaşılmasına yönelik veriler toplanır. Veri toplama araçları, araştırma yöntemi çerçevesinde belirlenir. Bunlar; sınav sonuçları, ölçekler, testler, gözlemler ve görüşmeler olabileceği gibi konuyla ilgili doküman inceleme de olabilir. Bu süreç tamamıyla bilimsel anlayışa dayalı olarak geçekleştirilir.

Uygulamanın son aşaması raporlaştırmadır. Elde edilen sonuçların raporlaştırılması değerlendirme sürecinin vazgeçilmez bir aşamasıdır (Wiles, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012).

- **Değerlendirme:** Program değerlendirmenin son aşaması yine değerlendirmedir. Değerlendirmenin değerlendirilmesi aşamasında değerlendirme süreci analiz edilir. Meta değerlendirme olarak da adlandırılan bu süreç, değerlendirmecilerin de öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlaması açısından katkı sağlayıcı bir aşamadır.

Ornstein ve Hunkins (2009: 292) de program değerlendirme yaklaşımlarından bağımsız bir biçimde değerlendirme sürecini, çoğu araştırmacı tarafından kabul gören bir dizi adımlar olarak açıklamaktadır. Değerlendiricinin bir eylem planı yapmasını gerektiren bu süreçte şu adımlardan söz edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009):

- Değerlendirilecek programdaki olguya odaklanma: Bu süreçte değerlendirmecinin neyin değerlendirileceğine ve hangi tasarımın kullanılacağına karar vermesi gerekir.
- Bilginin toplanması: Değerlendirmeci bu aşamada gerekli bilgi kaynaklarını tanımlamalı ve buna göre bilgiyi toplamalıdır.
- Bilginin organize edilmesi: Bu adım, hedef kitlenin bilgiyi yorumlamasını ve kullanmasını olanaklı kılacaktır.
- Bilginin analiz edilmesi: Değerlendirmenin odağına uygun analiz tekniğini seçme ve uygulamayı içerir.
- Bilginin raporlaştırılması: Elde edilen sonuçların bilimsel ölçütlere uygun bir biçimde bir rapor hâline dönüştürülmesini içerir.
- Bilginin sürekli olarak gözden geçirilmesi: Bu aşama ise program değerlendirmenin sürekliliğini vurgulayan bir aşamadır.

4. Program Değerlendirme Türleri ve Yaklaşımları

Program değerlendirme süreçlerinde bir programın etkililiğine karar vermede, çeşitli değerlendirme türlerinden ve program değerlendirme modellerinin içinde bulunduğu yaklaşımlardan yararlanılabilmektedir.

4.1 Program Değerlendirme Türleri

Program değerlendirme, değerlendirme biçimine göre formal ve informal değerlendirme olarak ikiye ayrılır. Formal değerlendirmeler, sistematik bir süreci içerir. Bu, değerlendirme için amaçların belirlenmesi; nerede, ne zaman ve kim tarafından yapılacağına karar verilmesi; süreçte kullanılacak tüm veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenirliğinin incelenmesi anlamına gelir. Formal değerlendirmeler, yapılandırılmış bir değerlendirme türüdür ve süreç hakkında uzmanlık gerektirir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

İnformal değerlendirme ise sistematik olmayan bir özellik taşır. Bu, çoğunlukla günlük yaşamda karşılaşılan olaylarda ortaya çıkar ve öznel bir nitelik taşıma durumu söz konusudur. Ancak bu kesinlikle değersiz, geçersiz bir değerlendirme türü olarak da düşünülmemelidir. Burada özellikle deneyimler, içgüdüler oldukça önemli verilerdir. Bazı durumlarda formal değerlendirmeye göre daha hızlı bir biçimde veriye ulaşma söz konusudur. Ayrıca informal değerlendirmeler formal değerlendirme yapılmasına zemin de oluşturabilir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Öte yandan programın etkililiğinin değerlendirilmesinde geliştirilen program ile gerçekleşen program arasındaki ilişkiyi sorgulamada her iki değerlendirme türü birlikte kullanılabilir.

Değerlendirme amacı yönünden ise biçimlendirici ve toplam değerlendirme olarak sınıflandırılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, geliştirilen programın özellikle ilk aşamalarında durumun gözden geçirilmesi amacıyla yapılır. Bu değerlendirme sürekli, ayrıntılı ve konuya özgü bilgilendirme sağlar. Programın niteliğinin artırılmasının amaçlandığı bu değerlendirme, program tamamlanmadan, diğer bir deyişle çok geçmeden sorunlara müdahale edilmesine olanak sağlar (Hewitt, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2009; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Toplam değerlendirme ise programın uygulanmasından sonra yapılan bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türü "Eğitim programı başarılı oldu mu?" sorusu üzerinden hareket eder. Bu amaçla bir eğitim programının her bir ögesi ya da bütünü üzerindeki toplam etkisi ile ilgili kanıtlar toplanır (Hewitt, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2009). Kirkpatrick; toplam değerlendirmenin tepkiler, öğrenme, transfer etme, sonuçlar açısından dört düzeyinin olduğunu ifade eder. Buna göre toplam değerlendirmenin birinci düzeyinde, öğrencilerin uygulanan programa nasıl tepki gösterdikleri üzerine odaklanılır. İkinci düzeyde, değerlendirmeciler programın hedef ve kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin veri toplarlar. Üçüncü düzeyde yine değerlendirmeciler tarafından programı deneyimleyen kişilerin görüş ve tutumlarını belirlemeye yönelik sorular sorarlar. Son düzey ise en zorlu basamak olarak değerlendirilir. Çünkü bir programın sonuçlarına hemen ulaşılamaz (Ornstein ve Hunkins, 2009).

4.2 Program Değerlendirme Yaklaşımları

Program değerlendirme yaklaşımları ya da tasarımları, program değerlendirme sürecinin hangi anlayışa dayalı olarak yapılandırıldığı ve nasıl bir bakışın izlenmesi gerektiği konusunda önemli yardımcılardır. Bu çalışmada Fitzpatrick ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen beş farklı bakış açısı ile beş farklı program değerlendirme yaklaşımları ele alınmıştır:

- **Hedefe Dayalı Değerlendirme:** Bu yaklaşım, programın hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedefler doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temel almaktadır. Burada önceden belirlenen hedefler ile hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirleyen ölçme sonuçları karşılaştırılarak durum tanımlanmaya çalışılır. Hedeflerin belirlenmiş olması, değerlendirme sürecinde yargıya varmak için nelere bakılması gerektiğini gösterdiği için uygulamayı kolay kılar. Öte yandan sadece hedef odaklı olmasının yarattığı bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Ortaya farklı durumlar çıktığında çoğunlukla bunlar gözden kaçırılabilmektedir. Bununla

birlikte bu yaklaşım doğası gereği program uygulandıktan sonra kullanılabilir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012). Dolayısıyla süreç içinde olası sorunların belirlenmesi ve gereken müdahalelerin yapılması mümkün değildir.

- **Yönetime Dayalı Değerlendirme:** Bu yaklaşım, yöneticilere ya da program liderlerine bilgi sunmaya odaklanan bir nitelik taşır. Bu yaklaşım, program değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin özellikle karar vericiler, müdürler vb. yönetim basamağında yer alan kişilerce daha etkili kullanılabileceğini savunur. Dolayısıyla burada önemli olan yöneticilerin kararlarıdır. Bu yaklaşım içinde yer alan modellerde değerlendirmeci tasarımını yapar, verilerini toplar ve sunar. Süreçte yöneticilerle birlikte çalışır. Program uygulanmadan daha tasarı aşamasındayken tartışma fırsatını sunması güçlü yönlerinden biridir. Sınırlı yönleri ise yöneticinin fark edemediği kritik durumların gözden kaçırılma tehlikesi, değerlendirmecinin yöneticiyle uyuşmaması olarak ifade edilebilir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).
- **Uzman Odaklı Değerlendirme:** En eski ve en çok kullanılan yaklaşımlarından biridir. Programın niteliğine o program konusundaki uzman ya da uzmanların karar vermesine odaklıdır. Örneğin eğitim kurumlarında gerçekleştirilen akreditasyon çalışmaları, proje değerlendirme jürileri ya da hakem kurulları, programı yerinde değerlendiren uzmanların uygulamaları bu yaklaşıma örnek gösterilebilir. Birçok alanda uygulanabilmesi, verimli olması güçlü yönleri arasında yer alır (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).
- **Tüketici / Yararlanıcı Odaklı Değerlendirme**: Bu yaklaşım eğitim programları, çalıştaylar, hizmet içi eğitimler, eğitim materyalleri gibi ürün ve hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü birey ya da bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilen ve desteklenen bir yaklaşımdır. Dolayısıyla geliştirilecek ürün ve hizmetlerden yararlananların değerlendirme pozisyonunda olmasına dayanır. Burada öncelik verilen değerlendiricinin beklentisidir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).
- **Katılımcı Odaklı Değerlendirme:** Bu değerlendirme yaklaşımında paydaşların, bir diğer deyişle programla ilgisi olanların değerlendirmeye yardım etmek üzere sürece katılması söz konusudur. Çoğulcu bir bakış açısını yansıtması, programın çok yönlü değerlendirilmesine önemli katkılar sağlar. Örneğin bir programın değerlendirilmesinde öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve / veya ailelerin katılması programın farklı açılarından ele alınmasına katkı sağlar.

KAVRAMLAR VE KAVRAM ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Kavram nedir?

Kavram, Türk Dil Kurumuna göre "Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım." olarak ifade edilmektedir.

Birçok olay, nesne belli kategoriler içerisinde kavramlaştırılarak zihnimizde soyut bir düşünce birimi olarak düzenlenir. Kavramlar bu özellikleri ile bilgi yapı taşlarıdır. İnsanların toplum içerisindeki iletişimleri kavramlar üzerinden sağlanır. Örneğin belirli özelliklere sahip bir meyve için bu kavramı somutlaştırmak için herkesin aynı şeyi anlayacağını düşündüğümüz bir kelime kullanırız. Örneğin Amasya elması veya golden elma gibi isimlerle örneklendirme yaparız (Şekil 1).



Şekil 1. Örneklendirdiğimiz elma kavramı

Kavram öğretiminde bu kavramı en iyi şekilde temsil edecek örnekler kullanmalıyız. Elma gibi somut, gözle görebileceğimiz kavramların yanı sıra dürüstlük, mutluluk, acı gibi soyut kavramlar da vardır. Kavramlar zaman içerisinde çeşitli yaşantılar yoluyla gelişmeye devam eder.

Kavramların beş özelliğinden bahsetmektedir (Senemoğlu, 2004):

Öğrenilebilirlik: Kavramlar deneyimler sonucu doğuştan değil sonradan öğrenilir.

Kullanılabilirlik: İsteğe bağlı kullanılmak üzere kavramların farklı çeşitte kullanım alanları vardır.

Açıklık: Kavramlar anlaşılabilirdir ve kavramların anlamları üzerinde ortak bir fikir birliği bulunmalıdır.

Genellik: Kavramlar hiyerarşik olarak organize edilir ve genelden başlayarak daha özel hâle geçer.

Güçlülük: Kavram diğer kavramların anlaşılmasına yardımcı oluyorsa güçlüdür.

Kavram Öğrenimi ve Öğretimi

Kavram öğrenmede bilgilerin yapılandırılması söz konusudur.

Yaşam boyu devam eder.

Kavramlar öğrenilme aşamasında diğer kavramlarla ilişkilendirilebilmelidir.

Geliştirme Süreçleri

Kavram geliştirme sürecinde aşağıdaki yaklaşımlar öne çıkmaktadır (Yağbasan, Gülçiçek, 2003):

1. Genelleme: Nesnelerin, olayların ya da olguların var olan özelliklerinden yola çıkarak bir genel ilkeye ulaşma sürecidir.
2. Ayrım: Benzemeyen özelliklerin vurgulanmasıdır.
3. Tümevarım: Genele ulaşma, çıkarım yapma sürecidir.
4. Tanımlama: Kavramların özelliklerini açıklamadır.
5. Tümdengelim: Örneklerden yola çıkarak genel hâlinaçıklanma sürecidir.

Kavram Öğrenmede Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları

Bilişsel yaklaşımlar içerisinde yer alan ve öğrenmeyi şemalar ile ifade eden Jean Piaget; özümseme, uyumsama ve dengesizlik süreçlerini ifade etmiştir. Bu süreçlerde gelen bilgiler, var olan mevcut yapıya entegre edilir ya da var olan bilişsel yapı yeni bilgilerle değişime uğrar. Gelen bilgi mevcut yapıda bir bilişsel çatışmaya neden olursa bu dengesizlik belirli bir süre devam ettikten sonra nihayete erer.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme bir bilgi yığını şeklinde değil, bir örüntüdür. Bilginin temel yapı taşları inşa edilmektedir. Bu öğrenme yaklaşımında bireyin buluş yoluyla örnekler üzerinden bir bütüne varmasını Bruner, yapmış olduğu çalışmalarda ifade etmiştir. Bu yaklaşımın tersine, tümdengelim olarak bilinen ve anlamlı sunuş yoluyla öğrenmeyi David Ausubel'in araştırmalarında görmekteyiz.

Öğrenciler sınıfa geldiklerinde derste işlenen konu ile ilgili az ya da çok bir bilgiye sahiptirler. Bu bilgileri geçmiş yaşantılarında gazete, TV gibi gerek yazılı gerekse görsel medyadan, diğer derslerden, çevresindeki aile veya arkadaşlarından öğrenmiş

olabilmektedirler. Ancak bu, önceki bilgiler çoğu kez bilimsel doğru olan bilgi ile ters düşmektedir. Bu bilgilere “kavram yanılgıları” denir. Kavram yanılgılarını basit hatalardan ayıran temel özellik, kavram yanılgılarının uzunca bir sürede bireyin zihninde oluşması ve çoğu kez de buna bağlı olarak bu bilgilerin değiştirilmesinin zor olmasıdır. Basit bir hatayı kabullenmek ve bundan geri dönmek daha kolay olurken kavram yanılgılarının değişimine öğrenciler direnç göstermektedir.

Kavram yanılgılarının çok çeşitli nedenleri vardır ve bunlardan bazıları şunlardır:

- Sınıf ve laboratuvarlarda verilen eğitim sürecince yanılgıların yeterince ele alınmaması,
- Analoji gibi öğretim materyallerinin öğretilmesi istenen kavram yerine geçerek genellemelerin yapılması,
- Öğretim materyali olarak ders kitaplarındaki eksik ifadeler,
- Yazılı ve görsel medya
- Günlük hayatta kullanılan dil.

Kavramsal öğrenme bir süreç içerisinde meydana gelir. Kavramlar birey için yeni bilgilerse bunlar mevcut bilişsel yapı içerisine bağlanır. Bu bağlanma olduğu sürece de anlamlı öğrenme meydana gelir. Var olan yapıdaki kavramların değiştirilebilmesi için aşağıdaki dört koşulun sağlanması gerekir (Posner, Strike, Hewson ve Gertzog, 1982):

- Mevcut kavramda hoşnutsuzluk olmalıdır.
- Yeni kavramın anlaşılır olması gereklidir.
- Yeni kavram mantıklı olmalıdır.
- Yeni kavram işe yarar olmalıdır.

Kavram öğretiminde ve kavram yanılgıları tespitinde kullanılabilecek araçlar şu şekilde olabilir:

1. Kavram haritaları
2. Zihin haritaları
3. Kavram karikatürleri
4. Metaforlar ve analojiler
5. İki / üç aşamalı testler

KAVRAM ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Giriş

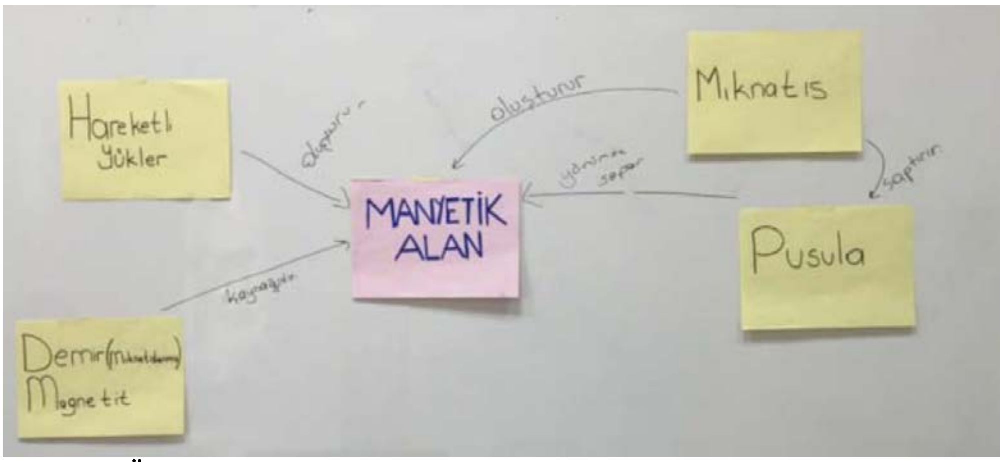
Kavramların yapı itibarıyla soyut düşünce birimleri olması ve karmaşık bir ilişkisel düzeydeki niteliği nedeniyle öğrenmede zorluklar yaşanmaktadır. Bu sorunu gidermede görsel tasarım araçlarının kullanılması katkı sağlayabilir. Bu bölümde eğitimde sıkça kullanılan görsel araçlardan bazıları ele alınacaktır.

1. Kavram Haritaları

Joseph D. Novak tarafından Ausubel’in anlamlı öğrenme kuramına dayalı olarak 70’li yılların başında Cornell Üniversitesinde geliştirilmiştir. Bilgiyi organize edip görsel bir şekilde sunar. Ausebel’in ortaya atmış olduğu anlamlı öğrenmeye yardımcı olur. Bu manada kavramlar ve kavramlar arası ilişkileri gösteren grafiksel bir görsel araçtır. Kavram haritaları hazırlanırken dikkat edilecek bazı hususlar:

- ✓ Tek bir akış diyagramı şeklinde hazırlanmamalıdır.
- ✓ Özel isimler kavram değildir, yazılmaz.
- ✓ Her kavram bir defa kullanılmalıdır.
- ✓ Belli bir grup kavramlar renklendirilebilir. Ayırt edilebilirlik sağlar.

Tipik bir kavram haritası Şekil 1'de verilmiştir (Şen 2017).



Şekil 1. Örnek bir kavram haritası

Bir kavram haritasında kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren ifadeler bulunmalıdır. Kavramları bağlayan çizgiler, okunacak ilk kavramdan diğerine doğru okla işaretlenmelidir. İyi bir kavram haritasında sadece iki kavram arasında tek bir bağlantı yerine şekilde görüldüğü gibi çapraz bağlantılar da olmalıdır. Kavram haritaları öğrenme/öğretmen aracı olarak kullanılabileceği gibi ölçme aracı olarak da kullanılabilir.

Dersin giriş aşamasında; öğrenilecek konuyu bütün hâlindegörme imkânı sağlar.

Dersin gelişme aşamasında;

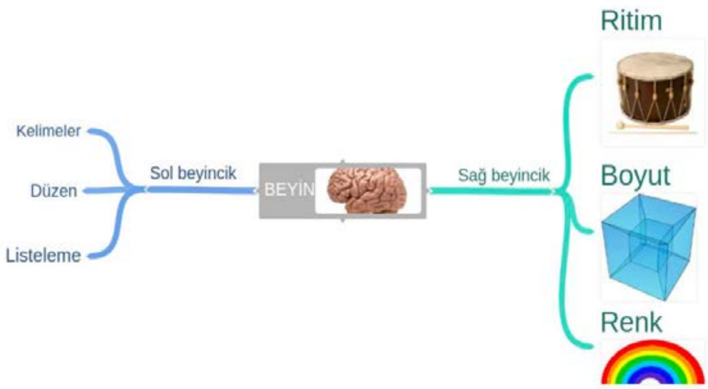
-Önceden tanımlanan kavram haritası üzerinde maskeleme yöntemiyle kavramların diğer kavramlarla ilişkileri aşama aşama açıklanabilir.

-Öğretmen ve öğrencilerle birlikte dersin işleniş sürecinde birlikte hazırlanılabilir.

Dersin sonuç aşamasında; öğrenilen konuyu özetleyerek bütün hâlinde görme imkânı sağlar. Ev ödevi olarak da verilebilir.

2. Zihin Haritaları

Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak not alma tekniği olarak ortaya çıkmıştır. Olayların, fikirlerin sistematik bir şekilde görselleştirilmesidir (Şekil 2).



Şekil 2. Örnek bir zihin haritası (Şen, 2017)

3. V-Diyagramları

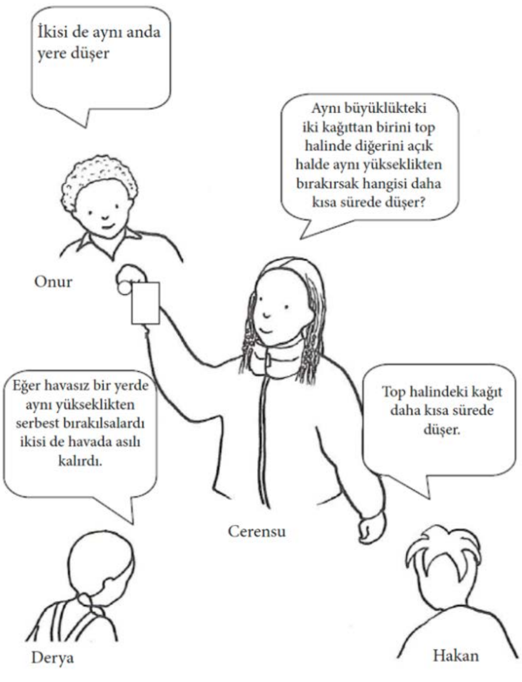
1980'li yıllarda D. Bob Gowin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Başlangıçtaki amacı özellikle fen bilimi alanında laboratuvar araştırmalarının daha etkili olması içindir. Hazırlanan

raporlar da öğrencilerin teorik bilgiler ile uygulamalar arasında bağlantı kurmalarına yardımcıolmaktadır.

4. Kavram Karikatürleri

Bir kavram karikatürü hazırlarken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir (Şekil 3):

- ✓ Günlük hayattan bilimsel bir olayı konu alır.
- ✓ İnsan ya da hayvan karikatürü şeklinde karakterler gösterilir ve bu karakterler isimlendirilmelidir.
- ✓ Karakterler olayı tartışır veya diyalog hâlinde olur.
- ✓ Karakterlerin fikirleri konuşma baloncuklarında ayrı ayrı ve sırasıyla verilmediler.
- ✓ Karakterlerin görüşleri kısa, öz ve anlaşılır ifade edilmelidir.
- ✓ Öğretim kademesi ile ilgili yaygın kavram yanılgılarını içeren konuşma diyaloglarından birisi bilimsel olarak doğru, diğerleri ise geçmiş deneyim ve sezgilerden ortaya çıkan kavram yanılgısı düşüncelerini özellikle temsil eder.
- ✓ Karikatürler dikkat çekici tasarlanmalıdır.
- ✓ Tüm alternatif fikirler akla uygun ve eşit statüde olmalıdır.
- ✓ Poster formatında kullanılacaksa öğrencilerin tamamının görebileceği şekilde ve okunaklı olmalıdır.
- ✓ Öneri: Konuşma balonlarına bir tane boş konuşma balonu ilave edilebilir.



Şekil 3. Örnek bir kavram karikatürü (Atasoy, 2008)

AKRAN ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Akran Öğretimi

Öğrencilerin pasif bir dinleyici olmasının ötesinde, aktif olarak öğrenme sürecine katılımını sağlayan aktif öğrenme yaklaşımlarından birisi olan akran öğretimi, her branşta uygulanabilir bir yöntemdir. Öğrenciyi merkeze alan, onun ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, bir

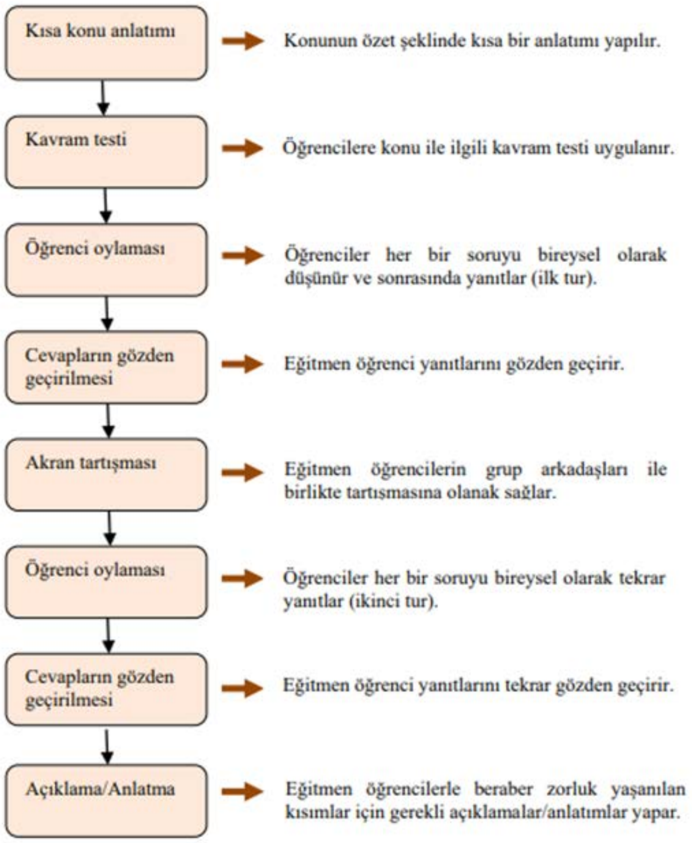
eğitmenin rehberliğinin yanı sıra kendi yaş grubundan, birbirilerini çok daha iyi anlayan "akran"larının desteğinde olan bir süreçtir. Akranlar arasındaki öğrenme sürecindeki öğrenen-öğreten rol değişimi, öğrenme sürecini destekleyici niteliktedir.

Akran öğretimi yönteminin; kavramsal öğrenme, problem çözümünü artırma, öğrenme zorluklarını giderme, öz güven üzerine olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur.

Psikolojiden müziğe, bilgisayar biliminden fiziğe kadar birçok alanda akran öğretimi yöntemi kullanılmaktadır. Bu bölümde ele alınacak akran öğretimi yaklaşımı Eric Mazur'un Harvard Üniversitesindeki uygulamalarının ürünlerindendir. Mazur'un çıkış noktası, öğrencilerin sayısal verilerle herhangi bir konudaki problemleri çözerken işin derinlemesine kavramsal anlamının anlaşılmadığına yönelik bulgularıdır.

Akran Öğretiminin Adımları

Akran öğretimi aşağıdaki akış şemasında açıklandığı gibi basamak basamak ilerleyen bir döngü içerisinde gerçekleştirilebilir (Şekil 1).



Şekil 1. Akran öğretimi akış şeması (Oktay, 2017*)*

Öğretmen, öncelikle konunun kısa bir anlatımını yaklaşık 5-10 dakika yapar. Konu ana hatları ile özetlenir. Bunun hemen sonrasında anlatılan kavrama yönelik bir kavram testi uygulanır. Öğrencilere düşünmeleri için bir dakika civarında zaman verilir. Öğrenciler bu aşamada bireysel olarak cevaplarını verirler. Bu geri bildirim alma işi ilerleyen kısımlarda daha ayrıntılı ele alınacaktır. Öğretmen hızlıca, geri dönüşlere göre sınıfın sorulan soruya verdiği yanıtları değerlendirir. Bu değerlendirmede, eğer tüm sınıf tarafından verilen

- Doğru cevap yüzdesi çok küçük ise (%30 altı) yavaşlanır ve konuya geri dönülerek anlatım detaylandırılır.
- Doğru cevap yüzdesi yaklaşık %30-70 arasında olursa bu, akran tartışması için idealdir ve yukarıda verilen akış şeması aynen uygulanır.
- Doğru cevap sınıfın büyük bir kısmı tarafından verilmiş ise (%70 üstü) cevap kısaca açıklanır ve diğer bir soru veya konuya geçiş yapılır (Mazur 1997).

Doğru cevap yüzdesi yaklaşık %30-70 arasında ise akış şemasında olduğu gibi gruplar içerisinde tartışma ortamı oluşturulur ve akranların birbirlerini ikna etmesi sağlanır. Daha sonra öğrenciler aynı soruyu bireysel olarak tekrar yanıtlar. Böylece ikinci tur sağlanmış olur. Bir önceki turda olduğu gibi öğretmen yeniden yanıtları gözden geçirir ve gelen doğru cevap yüzdesine göre sürece devam edilir.

Akran öğretimi yönteminin uygulanmasındaki en önemli aşamalardan birisi kavram sorusudur. Kavram sorusunun bazı özellikleri Mazur (1997) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Sadece sayıların kullanılıp çözüme ulaşıldığı bir soru olmamalıdır.
- Soru çoktan seçmeli ve yeterli sayıda seçenek içermelidir.
- Soru öğrencinin anlayacağı dilde açık ve net olmalıdır.
- Soru ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır.
- Soru tek bir kavram üzerinde olmalıdır.

Akran öğretiminin uygulanmasındaki teknik unsurlardan en fazla dikkat çekendurum, öğrencilerden gelen yanıtların alınması olayıdır. Alanyazında en fazla kullanılan yöntemler aşağıda sıralanmıştır:

1. El kaldırma: En kolay ve kısa sürede bir şekilde öğrenci yanıtlarını alıp değerlendirme yapılabilecek yöntemdir. İşaret dili alfabesi unsurları kullanılabilir.
2. Flaş kartlar: Öğrencilere farklı renk ve formlarda A, B, C gibi kartlar önceden dağıtılarak yapılabilir.
3. Taramaformları: Büyük gruplarda tercih edilebilir.
4. Clickers: Teknolojik bir uygulamadır. Bunun için ayrıca bir uygulama aparatı gerekir. Derste tahta veya herhangi bir perdeye doğrudan cevap oranları yansıtılabilir.
5. Çevrim içi yanıt sistemleri: Günümüz web 2.0 araçları yardımıyla rahat bir şekilde kullanılabilir.

Akran Öğretiminin Avantaj ve Sınırlılıkları

Uygulamadaki bazı aşamalarda teknolojik uygulamaların tercih edilmesi bir taraftan öğrencinin ilgisini, sürece katılımını olumlu yönde etkileyebileceği gibi bazı öğretmenler için zahmetli ve maliyetli görünebilir.

Akran Öğretimi Yönteminin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi

Akran öğretimi uygulamaları gerek eğitmenlerin gerekse de öğrenenlerinsüreç içerisinde yoğun bir şekilde etkileşimde oldukları bir yaklaşımdır. Bu nedenle karşılıklı eş güdüm önemlidir. Uygulamaların değerlendirilmesi, bir sonraki uygulamaların niteliğini artırmada ve süreç içerisindeki olası aksaklıkları görmede önemli rol oynayacaktır. Öncelikle bireylerin kendilerini değerlendirmesi (öz değerlendirme) sonrasında akran ve grup değerlendirmelerini yapmaları istenebilir (akran değerlendirme, grup değerlendirme).

Akran öğretiminin alanyazındaki ilk uygulamalarına göre günümüzdeki kullanımı oldukça zenginleştirilmiştir. Süreçte kullanılacak gösteriler, öğrenmeye entegre edilecek projeler ve takım temelli öğrenme yaklaşımları gibi yöntemlerin kullanılmasıyla öğrenmedeki toplam etki artırılabilecektir.

OKUL DIŞI ÖĞRENME

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Giriş

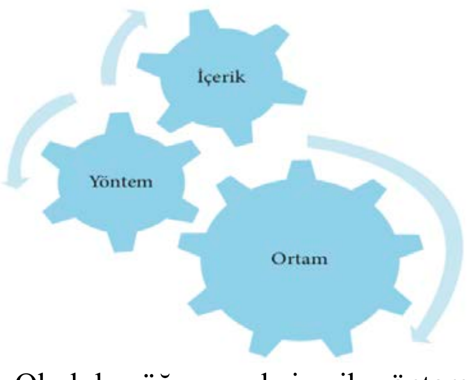
Öğretim programını temel alan ve sınıf dışındaki alanlarda ve kurumlarda gerçekleşen öğrenme, okul dışı öğrenme olarak bilinir. Okul süresi boyunca öğretim programına bağlı olarak okul yapısı dışındaki alanlarda ve kurumlarda gerçekleşen öğrenme anlamına gelen okul dışı öğrenme ile alakalı olabilecek formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenme Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenmenin karşılaştırılması (Eshach, 2007).*

Formal Öğrenme	Non-Formal Öğrenme	İnformal Öğrenme
Genellikle okulda	Okul dışı kurumlarda	Her yerde
Motivasyon genel anlamda daha dışsal	Motivasyon dışsal olabilir ama genel anlamda içsel	Temelde içsel motivasyon
Yapılandırılmış	Yapılandırılmış	Yapılandırılmamış
Zorunlu	Genellikle gönüllü	Gönüllü
Öğretmen liderliğinde	Rehber ya da öğretmen liderliğinde	Genellikle öğrenenin öncülüğüyle
Öğrenme değerlendirilir	Öğrenme genellikle değerlendirilmez	Öğrenme değerlendirilmez
Ardışık	Genellikle ardışık değil	Ardışık değil
Genellikle önceden planlanmış	Genellikle önceden planlanmış	Kendiliğinden

Okul dışı öğrenme, başka bir ifadeyle informal ortamlarda formal öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesidir. Yapılan çalışmalar, okul dışı ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden gelişimine katkı sağladığını ve öğrencilerin motivasyonlarında, tutumlarında ve akademik başarılarında da olumlu yönde değişikliğe neden olduğunu ifade etmektedir.

Öğretimin her kademesinde beklenen, sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının bir arada kullanılması ve bu sayede öğrenmenin zenginleştirilmesidir. Okul dışı öğrenme etkinlikleri hazırlanırken içerik-yöntem-ortam ilişkisine dikkat etmek gerekir (Şen, 2019). (Şekil 1).



Şekil 1. Okul dışı öğrenmede içerik-yöntem-ortam ilişkisi

İçerik bileşeni, “ne” sorusuna yanıt verecek niteliktedir. Etkinliğin ne konuda olduğunu gösterir. Etkinliklerimizin içeriği öğretim programındaki kazanımlar olacaktır. Bu nedenle “Okul dışı öğrenme ne zaman yapılmalıdır?” sorusunun yanıtı, “Öğretim programında ilgili kazanım ne zaman işlenecekse o zamandır.” şeklindedir.

Ortam ise içeriğe yani kazanıma uygun sınıf dışı ortamdır. “Nerede” sorusunun yanıtıdır. Her içeriğin her ortamda işlenmesi uygun veya kolay olmayabilir. Yöntem boyunda ise içeriğe uygun bir ortamda etkinliğin nasıl gerçekleştirileceği bulunmaktadır. Bu bağlamda, “nasıl” sorusuna karşılık gelir.

Okul dışı öğrenme ortamları yaparak-yaşayarak öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf ortamına getiremeyeceğimiz öğretim materyallerini yerinde görme, deneme fırsatı yakalanmış olur. Aynı zamanda disiplinlerarası bir yaklaşım, okul dışı öğrenmenin önemli bir özelliğidir (Şen, 2022). Bu tür ortamlarda sadece bir konu değil bununla ilişkili diğer dersler de dikkate alınıp birlikte etkinlikler düzenlenmesi tavsiye edilir. Örneğin bir tarih dersi planlamasında aynı zamanda matematik veya müzik dersi de ele alınabilir (Şen, 2021). Bu sayede hem öğrencilerin olayları bir bütün içerisinde görmesi sağlanır hem de etkinliklerin yürütülmesi bağlamında zaman ve emekten tasarruf edilir.

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Okul dışı öğrenme sürecini nasıl organize etmeliyiz?

Okul dışı öğrenme faaliyetleri, etkinlik öncesi ve sonrası aşamaları da düşünülerek hazırlanması gereken profesyonel bir süreçtir (Şen, 2019) (Şekil 1).



Şekil 1. Okul dışı öğrenme sürecinin organizasyonu

1. Etkinlik Öncesi Hazırlıklar

Etkinliklerin uygulanması bir hazırlık gerektirir. Dolayısıyla okul dışı ortama gitmeden önce, gerek su, iaşe gibi organizasyon boyutunda gerekse de öğrencilerin tek tek mi, grupla mı çalışacağı gibi akademik ön hazırlıklar yapılmalıdır. Etkinlik uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı hususlar aşağıda sıralanmıştır:

- Etkinlik planının hazırlanması: zaman, akış planının planlanması
- Okul yönetimi ve ailelerden izinlerin alınması
- Gidiş-dönüş ulaşımının planlanması
- Gidilecek ortamdaki iletişim kurulacak kişinin belirlenmesi: izin, uygulamanın yapılmasının organizasyonu, ortamdaki materyallerin tespiti
- Öğrencilerin bilgilendirilmesi: gidilecekortam, kurallar, güvenlik
- Velilerin bilgilendirilmesi

- Öğrencilerin çalışma programının belirlenmesi: çalışmakâğıtları, fotoğraf çekme vs.
- Öğrencilerin gereksinimlerinin dikkate alınması: su, iaşe, tuvalet, engelli öğrenciler

2. Etkinliğin Uygulanması

Etkinliklere gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra artık sahada uygulama aşamasına geçilebilir. Bu uygulamalarda aşağıdaki bazı önemli noktalara dikkat edilmelidir:

- Etkinlik öncesi öğrenciler organizasyon kuralları hakkında bilgilendirilmelidir.
- Gruplar hâlinde çalışılacaksa bunlar belirlenmelidir.
- Etkinliğin belirli anlarında öğrencilerin çalışma kâğıtlarınıdoldurmaları için onlara zaman verilmelidir.
- Öğrencilere ortamı gezebilecekleri serbest zaman verilmelidir.

3. Etkinlik Sonrası Değerlendirme

Okul dışı ortamlarda yapılan faaliyetlerin de sınıf içinde olduğu gibi etkinlik sonrasında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeler illaki not verme amaçlı olmamalıdır. Biçimlendirici değerlendirme anlamında, kazanımların ne ölçüde öğrenildiği yoklanmalıdır. Ayrıca derslerin uygulanma biçimleri de öğrenciler tarafından değerlendirilebilir. Böylece etkinliğin bir sonraki seferde daha etkili uygulaması için dönütler sağlanmış olur. Aşağıda okul dışı öğrenme faaliyetleri sonrasında kullanılabilecek bazı ölçme-değerlendirme araçları sunulmuştur:

1. Kavram haritaları
2. Zihin haritaları
3. Etkinlik sonrası değerlendirme
3. Metin çözümlemesi
4. Bulmacalar
5. Gazete/poster/broşür hazırlama
6. Fotoğraf sergisi
7. Kompozisyon/mektup yazma

Bu araçlar sınıf seviyesine, konuların içeriğine göre öğretmen tarafından tercih edilebilir. Eğer ziyaret edilen okul dışı ortamda vakit kalmışsa ölçme-değerlendirme aşaması orada da yapılabilir.

Öğretim programında ele alacağımız kazanıma uygun her ortam, okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir (Şen, 2019). Bu açıdan bakıldığında sadece müzeler, bilim merkezleri gibi kurumsal yapılar değil; aynı zamanda okul bahçesi, mahalledeki park, nehir kenarı gibi açık alanlarla hastane, sanat merkezleri de okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir (Şen, 2022).

EĞİTİMDE ETKİLİ GERİ BİLDİRİM

Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

I. Öğrenmenin Doğası

Günümüzde bilgi üretiminin hızı ve değişimi bu bilgi yapılarının sınırlı sürelerde yüz yüze eğitimlerle aktarılması için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle çocukların yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için erken yaşlardan itibaren sosyal-duygusal özelliklerinin olumlu yönde geliştirilerek öğrenme sorumluluğuna ve özerkliğine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri önem kazanmaktadır. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde; öz saygı (Dineen, 1999; Furedi,2004; Jendouri,2002; Kramer,1991), tutum, öz güven, öğrenme özerkliği (Belanger et Farmer, 2012; Hameline, 1999; Hoffmans-Gosset, 1987; Lahire, 2001; Lebrun, Lenoir et Thomas, 2011; Marples, 2002), öğrenme sorumluluğu (Paturet, 2007) gibi özellikler, öğrencileri öğrenme sürecinde etken ve aktif kılarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrenme özelliklerinin oluşmasında kalıtsal ve bağlamsal özellikler ön plandadır. Kalıtsal olarak miras alınan özellikler, annelerin hamilelik dönemlerindeki yaşantılar ve doğum sonrası sosyal ve kültürel bağlam, çocukların öğrenme özelliklerinin şekillenmesinde önemli farklılıklar oluşturur. Bu unsurlar aynı evde büyüyen kardeşler arasında dahi bireysel öğrenme farklılıklarına neden olabilir.

Öğrenme sürecine etki eden farklı değişkenler bulunmaktadır. Çocukların geçmiş öğrenme deneyimleri, sosyal ve kültürel yaşantıları; okul, öğretmen, aile, akran gibi eğitim paydaşlarının çocuk üzerindeki etkileri onların öğrenmeye yönelik tutum ve davranışları üzerinde de etkilidir.

Türkiye'de gelir dağılımındaki eşitsizlikler, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, özel gereksinimli bireyler eğitim ortamlarındaki çeşitliliğin temel kaynaklarını oluşturmaktadır. Türkiye'nin kendi bağlamı içerisinde oluşan bu farklılıklara ilave olarak özellikle 2011 yılından itibaren çevre ülkelerde gelişen ve kronikleşen siyasi, toplumsal, ekonomik sorunlar sebebiyle Türkiye düzenli olarak bireysel ve kitlesel dış göçe maruz kalmış; coğrafi konumu itibarıyla ise köprü görevi görerek genellikle Asya'dan Avrupa'ya geçişi sağlayan kısa süreli ve geçici ikamet ülkesi olmuştur. Fakat son yıllarda özellikle sınır ülkelerinde fazlaca meydana gelen bölgesel çatışmalar ve iç savaşlar, Türkiye'yi transit ülke konumundan hedef ülke hâline dönüştürmüştür. Türkiye, İran, Irak, Afganistan, Pakistan gibi ülkelerden düzenli/düzensiz çok sayıda göç alırken 2011'de Suriye'de çıkan çatışmalar yoğun kitlesel bir göç akımı başlatarak Türkiye'ye yönelik dış göç nüfusunun daha da artmasına yol açmıştır (Adıgüzel, & Aslım Yetiş, 2022). Türkiye'ye göç eden nüfusun yarıya yakınının 0-18 yaş arasında bulunan çocuklardan oluşması, sınıflardaki çeşitliliği artırmıştır. Bu durum öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra onların ilgi, tutum, motivasyon, benlik algısı ve öz güven gibi duyuşsal özelliklerini de daha önemli hâlegetirmiştir.

Erken çocukluk eğitiminden itibaren başlayan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programları; öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunan, onların bilişsel yeterliklerini, duyuşsal özelliklerini, psikomotor ve sosyal becerilerini geliştiren bir ekosistemdir. Bu nedenle öğrencileri sadece bilişsel paradigmalar ile değil; fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel alanları ile birlikte bütünsel bir bakış açısıyla ele almak, onların erken yaşlardan itibaren, öz kavramlarını olumlu yönde geliştirmelerini sağlayarak öğrenme sorumluluğuna ve özerkliğine sahip insanlar olarak yetişmelerini teşvik etmek, gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi tanımlayıp gerekli bilgilere ulaşma ve değerlendirme becerilerine sahip olmalarını sağlamak büyük önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinin belirleyici unsurları aşağıda özetlenmiştir:

Hiçbir şey istek olmadan gerçekleşmez: Öğrenme isteği olmadan gelişim sağlamak mümkün değildir. Çocuklarda öğrenme isteği ve kararlılığı oluşturabilmek için içsel ve dışsal motivasyon kaynakları harekete geçirilmelidir. Öğretim süreci çocuklarda; öğrenme isteği, öğrenmekararlılığı, gönüllülük, ilgi, tutum, değerler gibi özellikleri geliştirmeyi içermelidir.

Çocuklar korku ve baskıyla değil kendi çabalarıyla daha etkili öğrenirler: Korku ve baskı, çocuklardaki kaygıyı yükseltmesi nedeniyle çocukların öğrenme davranışlarını da olumsuz etkilemektedir. Eğitim süreci, çocukların kendi öğrenme ihtiyaçlarını saptayarak gelişimlerini sağlamaları, gerçek yaşam problemlerine yönelik çözüm yolları üretmeleri, yeni fikirler geliştirmeleri, bu fikirlerin somut uygulamalarını gerçekleştirmeleri, yeni ve farklı bakış açılarına uyum sağlamaları; eleştirel, analitik, yansıtıcı gibi düşünme becerilerine sahip olmaları, iletişim ve iş birliği becerilerini kazanmaları doğrultusunda demokratik bir anlayış ile tasarlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.

Öğrenmenin en önemli itici gücü meraktır. Merakın azalması ile birlikte öğrenme çabası da azalır: Merak etmek, öğrenme isteğini olumlu yönde etkileyen: çocukların düşünme, araştırma, sorgulama becerilerini geliştiren önemli motivasyon unsurudur. Bu nedenle öğretim

programları çocukların meraklarını çekmek, onları şaşırtmak; araştırmaya, düşünmeye ve sorgulamaya yöneltmek üzere zengin kazanım ve öğretim etkinliklerine yönelmelidir.

Öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme özellikleri doğrultusunda farklılaştırılmalı ve zenginleştirilmelidir: Hazırlanacak öğretim programı farklı bağlamlarda kullanılacağından öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeylerine uygun olarak farklılaştırılması ve zenginleştirilmesi, programın amaç ve kazanımlarına ulaşılabilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu kapsamda öğrenme ortamları öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine çözüm arayacakları, projeler geliştirecekleri, öğrenme ürünlerini ortaya koyabilecekleri etkinliklere dayalı olarak tasarlanmalıdır.

Öğretmenlerinin en önemli görevi, çocuklara öğrenmeyi sevdirmek, onların öğrenme çabalarını desteklemek ve öğrenme kararlılıklarını sürdürmelerine yardımcı olmaktır: Çocukların meraklarını gidermek için çaba göstermeleri, deneyimlemeleri istekle ve içsel motivasyonla gerçekleşir. İnsan nasıl sevmediği bir ortamda bulunmak istemez ve bunun için gerekli çabayı göstermez ise çocuklar da kendileri için ilgi çekici olmayan ortamlarda bulunmak istemezler. Bu durumdan dolayı çocukların bir derse veya bir konuya karşı ilgi duymalarının ve olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması oldukça önemlidir. Bu amaca ulaşılmasında ise okul içi ve okul dışı öğretim süreçleri önem kazanmaktadır.

En geniş tabanlı öğrenmeler, yaparak ve yaşayarak ulaşılan öğrenmelerdir: Yaparak ve yaşayarak gerçekleşen öğrenme deneyimlerinin kalıcı izli öğrenme ürünlerinin oluşmasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitim ortamlarının insanın bu özelliğine uygun olarak aktif öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme ilkeleri ile uyumlu olması gerekmektedir. Öğrenme ortamları öğrencilerin derslere aktif katılımını ve grup etkileşimini sağlayacak biçimde düzenlenmeli, bilişsel ve üstbilişsel becerilerin yanı sıra sosyal-duygusal ve fiziksel becerilerin geliştirileceği ortamlar olarak tasarlanmalıdır.

Öğretmenler, demokratik bir sınıf ortamında öğrencileri pasif alıcı olmaktan kurtaran yöntemlere öncelik vermelidirler: Öğretmenler, öğrenme ekosisteminin önemli bir ögesidir. Programı uygulayan, uyarlayan, farklılaştıran; öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin alan ve pedagojik yeterliklerinin üst düzey olması, demokratik tutum ve davranışlara sahip olmaları, duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir.

Çocukların öz güveni desteklenmelidir. Öz güven okul ekosistemindeki tüm paydaşların o bireye dair izlenimlerinin bir toplamıdır: Öğrenci; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel özellikleri ile bir bütünlük içerisinde yaşar. Bu kapsamda öğrenme ortamları, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı, öğrenciyi bütünsel olarak ele alan, ona dair her tür farklılığı içeren ve gelişim sürecini destekleyen etkinlikler ile tasarlanmalıdır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin; öğrenme topluluğunun bir parçası olarak öğrenme sorumluluğunu almaları, içsel motivasyon kaynaklarını harekete geçirmeleri; öğrenmeye hevesli, araştıran, sorgulayan, bilinçli, aktif, duyarlıolmaları; bireysel ve grup çalışmalarında görev alan girişimci özelliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Öğrenme bireyin kendi zihin şemalarını oluşturması, mevcut şemalarını güncellemesi, dış uyarıcılardan gelen bilgiyi anlamlandırması ile gerçekleşir: Bilişsel gelişim yaklaşımları en genel tanımıyla öğrenmenin; öğrenilen konuya ait bilgilerin organize edilmesi, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, bilgilerin zihinde mevcut şema içerisinde veya yeni bilgi şemaları oluşturularak anlamlandırılması ile gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenme sürecinde duyu organları yoluyla alınan yeni bilgiler, zihinde ön öğrenmeler ile ilişkilendirildiği sürece anlamlıdır. Bireyler, bilişsel şemalar yoluyla zihinlerindeki bilgileri yapılandırır; genişletir ve detaylandırırlar.

Hatalar öğrenme sürecinin önemli deneyimleridir: Hatalar, öğrenme sürecinde geri bildirim sağlayan önemli yaşam deneyimleridir. Hatalara yönelik düzenlenecek detaylı ve

düzeltme içeren geri bildirimler, çocukların öğrenmeye yönelik olumlu davranışlar geliştirmesine yardımcı olur.

Geri bildirimlerin öğrenme sürecinde bireyin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri vardır: Geri bildirimler, geri bildirim türüne bağlı olarak öğrenme sürecinde bilişsel şemaların oluşturulmasına ve düzenlenmesine, yeni bilgilerin zihinsel şemalar içerisinde örgütlenerek ön bilgiler ile ilgilisinin kurulmasına ve bu bilgilerin anlamlandırılmasına önemli katkı sağlar. Geri bildirimler aynı zamanda bilişsel gelişime eşlik eden duyuşsal özelliklerin de olumlu yönde değişimine olanaksağlar. Etkili geri bildirimin düzenlenmesi sürecinde öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olmalı; onları öğrenmeye teşvik etmeli, onların meraklarını besleyebilmeli, dikkatlerini çekebilmeli, onlara yapıcı geri bildirim verebilmeli, onlarda öğrenme hevesi ve kararlılığı oluşturabilmelidir.

Geri bildirim kapsamında öğrencinin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımının teşvik edilmesinin yanı sıra katılımın niteliği de değerlendirilmelidir: Geri bildirimin türü, zamanı, veriliş yolu her ne kadar önemli ise de geri bildirim sürecine öğrencinin/öğrencilerin aktif katılımı da oldukça gereklidir. Katılımın nitelikli olarak gerçekleşmesi, öğrencilerin okul içi ve okul dışında öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesi verilen geri bildirimlerin daha etkili olmasına katkı sağlar. Bu süreç içerisinde öğretmenler de sınıf/okul koşulları ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre programı zenginleştirebilmeli/farklılaştırabilmeli ve eğitim ortamlarında kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilmelidir.

II. Etkili Geri Bildirim

Öğretmenler, alan ve pedagojik yeterlikleri ve eğitsel uygulamalarıyla öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişiminin yanı sıra duyuşsal özelliklerine de etki ederek önemli bir görev üstlenmektedirler.

Bloom (1979), tam öğrenme modelinde, öğrenme ürünlerini etkileyen temel unsurları; ön koşul öğrenmeleri kapsayan öğrenci bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği (ipuçları, katılma, pekiştirme, dönüt ve düzeltme) olarak tanımlamıştır. Etkili bir öğrenme-öğretme süreç planlaması kapsamında; öğrencilerin ilgili konuya ve üniteye ilişkin ön öğrenmelerinin yoklanması, eksiklerinin giderilmesi; öğrencinin ayrıca ilgisinin, olumlu tutumunun ve akademik motivasyonunun arttırılmasına yönelik önlemler alınması sürecin temel ögeleri olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenme sürecinde öğrencilerin ipuçları ile desteklenmeleri, sürece katılım durumlarının artırılması, öğrencilere düzeltme yoluyla geri bildirimler verilmesi; öğrenmenin niteliğine ve hızına olumlu katkılar sağlamaktadır. Duyuşsal özellikler ile bilişsel beceriler öğrenme süreci içerisinde karşılıklı etkileşim içerisindedir. Öğrenci duyuşsal özellikleri arasında akademik başarıyı etkileyen en önemli özelliklerden biri bireyin akademik öz güvenidir (Senemoğlu, 2018). Akademik öz güven, bir anlamda kendi öğrenme kapasitesi ile ilgili bireyin kendine yönelik algısı olarak tanımlanabilir. Öğrenme stratejileri kapsamında ele alınan bu duyuşsal özellik, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile de yakın ilişkilidir. Öğrencilerin akademik öz güvenlerini etkileyen en önemli unsurlar ise onları çevreleyen ekosistemdeki ailenin, akranların, öğretmenlerin yargılarıdır (Senemoğlu, 2018). Bir anlamda akademik öz güveni bireyin içinde bulunduğu ekosistemin ona yönelik algılarının bir bileşkesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu açıdan bakıldığında düzenli geri bildirim sürecinin sadece bilişsel süreç ile sınırlandırılması yerine öğrenci duyuşsal özelliklerini de kapsayacak biçimde genişletilmesinin öğrencilerin akademik öz güvenleri başta olmak üzere diğer duyuşsal özellikleri arasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Geri bildirimler, yapıcı/düzeltici/negatif veya güçlendirici/pozitif olmak üzere farklılaşabilirler (Göker, 2015). Yapıcı ve güçlendirici geri bildirimler öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Geri bildirimler sadece öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine katılımını desteklemek ve öğrenciyi ödüllendirmek için değil aynı

zamanda katılımın niteliğine ilişkin unsurları da içermelidir. Performanstan bağımsız olarak sadece katılımı destekleyen geri bildirim süreci, öğrenme niteliği üzerinde olumsuz bir etki oluşturabilir (Schunk, 2018). Geri bildirim sürecinin etkililiği; akademik öz güvenin gelişimine benzer biçimde, aile, akran, öğretmen tutumları başta olmak üzere sınıf yönetimi, öğretim programları, öğrenme ortamları unsurları ile de yakından ilişkilidir. Dolayısıyla etkili bir öğretim tasarımı içinde öğrenciye, aileye ve öğretmene sağlanacak geri bildirimler öğrenme niteliği ve öğrenci akademik öz güveni üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilecektir.

Higgins, Hartley ve Skelton (2002), anlamlı, nitelikli ve zamanında verilen geri bildirimin öğrenci bilişsel özelliklerini geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (Akt. Ertmer and all, 2007).

Etkili geri bildirim sürecinde kaynak sadece öğretmen ile sınırlı değildir. Akranlar arası gerçekleşecek yapıcı geri bildirimler de akran etkileşiminin artması ve akran öğretimine destek vermesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Farklı kaynaklardan verilen geri bildirimin etkililiği; yönüne, içeriğine, zamanlamasına, işlevine ve amacına göre farklılık gösterebilir.

Geri bildirimler yön açısından pozitif ve negatif olarak gerçekleşebilir. Pozitif geri bildirimler, öğrencinin tutum ve davranışlarına yönelik olumlu ifadeler içerirken (Oldukça başarılı, bravo, problemi çözme yaklaşımın doğru vb.); negatif geri bildirimler ise olumsuz ifadeler içerir (Cevabın yanlış, ödevin oldukça yetersiz, verdiğin örnekler eksik vb.). Öğretim sürecinde sürekli pozitif geri bildirim vermek mümkün olmadığından negatif geri bildirimlerin olumlu jest ve mimikler ile desteklenmesi sağlanmalıdır. Duyguların aktarılmasında söz ötesi davranışların önemi göz önüne alındığında negatif geri bildirime olumlu jest ve mimiklerin eşlik etmesi, öğrencinin yapmış olduğu hatalara karşı daha duyarlı olmasını sağlayarak öğrenmeye karşı olumsuz tutum ve davranışların geliştirmelerini engelleyebilir.

Geri bildirimler içerik açısından sınırlı veya ayrıntılı olarak gerçekleşebilir. Sınırlı verilen geri bildirimlerin öğrenme üzerindeki olumlu etkisi de oldukça sınırlıdır (doğru, yanlış, eksik vb.). Buna karşılık ayrıntılı geri bildirimler; öğrencinin eksikliklerinin neler olduğunu, neyi doğru ve yanlış yaptığını, nasıl ilerlemesi gerektiğini ortaya koyarak öğrenme üzerinde daha olumlu etkiler sağlar ("Matematiksel işlemlerde hatan var, toplama işlemini gözden geçirmelisin.", "Yazmış olduğun kompozisyonun başlığı uzun ve kompozisyonunda anlatım bozuklukları var. Kelime sayısını 12 ile sınırlayarak metnin başlığını yeniden gözden geçirmelisin." vb.). Ayrıntılı geri bildirimler genellikle düzeltmeleri ve yönlendirmeleri de içerir. Bu nedenle verilecek geri bildirimlerin mümkün olduğu kadar ayrıntılandırılması gerekir.

Zamanlama açısından geri bildirimler anlık olabileceği gibi gecikmiş olarak da verilebilir. Anlık geri bildirimler genellikle sınıf ortamlarında ve eş zamanlı gerçekleştirilen uzaktan eğitim ortamlarında verilebilir. Söz konusu geri bildirimler otomatik olarak bir yazılım aracılığı ile verilebildiği gibi öğretmenler veya akranlar tarafından da düzenlenebilmektedir. Gecikmiş geri bildirimlere ise öğrenci ödevlerine, projelerine, çalışma kâğıtlarına verilen dönüt ve düzeltmeler örnek olarak verilebilir. Gecikmiş geri bildirimlerin ayrıntılı olarak verilmesi ve sadece yanlışları gösterme yerine düzeltme de içermesi, geri bildirimin etkililiğiniartıracaktır.

Geri bildirimler sadece bilişsel değil, aynı zamanda üstbilişsel becerileri ve duyuşsal özellikleri geliştirmeyi de hedeflemelidir. Örnek olarak yapılan bir çalışma içerisinde eksik olan yerlerin belirtilmesi bilişsel, kullanılacak stratejilerle öğrencinin öğrenme etkililiğinin artmasına yönlendirme yapılması üstbilişsel; öğrencinin ilgi, tutum ve motivasyonuna yönelik ifadeler kullanılması ise duyuşsal geri bildirimlere örnek olarak verilebilir.

Geri bildirimlerin öğretim sürecinde biçimlendirici araçlar olarak kullanılmasına öncelik verilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde biçimlendirici süreçlerin ön plana

çıkması verilecek geri bildirim türünün de bu yaklaşıma uygun olarak düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda geri bildirimin süreç odaklı olması, öğrenci gelişimini ilerlemeye ve farka dayalı olarak göstermesi sürecin daha iyi yönetilmesine olanak sağlayacaktır.

Özetlenecek olursa geri bildirimler:

- Ayrıntılı olarak sunulmalıdır.
- Kişiye değil, ürüne yönelik olmalıdır.
- Açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Süreç odaklı ve biçimlendirici olmalıdır.
- Bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal özellikleri içermelidir.
- İlerlemeyi ve farkı göstermelidir.
- Sözlü ve yazılı olmalıdır.
- Pozitif unsurları içermelidir.
- Pozitif jest ve mimikler geri bildirime eşlik etmelidir.
- Doğrudan yanıta değil, düşündürmeye yönelmelidir.
- Sadece eksikliklere ve yanlışlara yönelmemelidir, aynı zamanda düzeltme de içermelidir.

III. Etkili Geri Bildirim Sürecinde Web 2.0 Araçları

Tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 pandemisi ile birlikte uzaktan eğitim ve web 2.0 araçlarının kullanımı, eğitim ortamlarında daha da artmıştır. Ücretli ve ücretsiz uygulamaları bulunan bu araçlar, okul dışı ortamlarda öğrenme-öğretme süreçlerinde sıklıkla kullanılır olmuştur. Bunlar arasında Kahoot, Formative, Socrative, Edmodo, Actively, Google drive, Edpuzzle, Playposite, Plicker gibi uygulamaları sayabiliriz. Bu uygulamalar farklı türlerde geri bildirim düzenlemelerine imkân sağlamaktadır. Bu geri bildirimler anlık olabildiği gibi gecikmiş olarak da verilebilir. Bu uygulamaların bir diğer önemli özelliği ise genel olarak otomatik geri bildirime uygun olmaları ve aynı zamanda öğretmen ve akranlar ile etkileşime izin verecek modüllerinin de bulunmasıdır. Örneklendirmek amacıyla bu uygulamaların bazılarına ait özellikler aşağıda açıklanmıştır:

Kahoot: Kahoot ile öğrencilere anlık geri bildirim verilebilmektedir. Ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama düzeyindeki sorulara yönelik geri bildirim sağlayan sistem, sınırlı geri bildirimler için daha uygundur (doğru, yanlış vb.).

Formative: Formative ile öğrencilere anlık geri bildirim verilebilir, onlar ile etkileşime girilerek yanıtları görülebilir ve ayrıntılı geri bildirimler düzenlenebilir.

Socrative: Socrative'de öğrencilere yönelik çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı sorular hazırlanabilir, öğrencilere anında onaylayıcı ya da detaylı geri bildirimler verilebilir.

Edmodo: Edmodo, sanal sınıf uygulaması ile öğretmen ve akran geri bildirimine imkân sağlar. Program arayüzünde video linkleri paylaşılabilir, tartışma forumları açılabilir, öğrencilere ödevler verilebilir, anlık ve gecikmeli geri bildirimler düzenlenebilir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenciler tarafından derslere yönelik sunu materyalleri yüklenebilir ve bu materyallere yönelik geri bildirimler sunulabilir.

Google drive: Google drive üzerinde ortak dokümanlar oluşturulabilir. Her bir öğrenci dokümanlar üzerinde değişiklikler yapabilir ve kendi görüşlerine göre dokümanı düzenleyebilirler. Benzer şekilde öğretmenler de bu dokümanlar üzerinden anlık olarak geri bildirimlerini paylaşabilirler. Google drive yeni dokümanların oluşturulmasına ve/veya tek bir doküman üzerinde öğrenci ve öğretmenlerin ortak çalışma yürütmesine olanak sağlamaktadır.

ÖĞRENME, ÖĞRETİM VE EĞİTİMDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR
Doç. Dr. Derya GİRGİN

DERS 1

Kazanımlar

Bu dersin sonunda şu kazanımları edinmiş olmanız beklenmektedir:

- ✓ Öğrenme ile ilgili temel kavramları tanımlama, farklı bakış açıları ile ortaya konan öğrenme bileşenlerini açıklama
- ✓ Öğrenme için temel ilkeleri açıklama

Konu Örüntüsü

- Öğrenme Kavramı ve Bileşenleri
- Öğrenme İçin Temel İlkeler

ÖĞRENME KAVRAMI

Öğrenme kavramının tanımını ortaya koymak aslında öğrenmeye yönelik bakış açısına göre farklılaşmaktadır. Öğrenmenin tüm teorisyenler, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından genel anlamda kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Çünkü her araştırmacı, teorisyen, uygulayıcı öğrenmenin faklı bir bileşenine odaklanarak öğrenmeyi farklı tanımlamalarla ifade etmişlerdir.

- Öğrenme; doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı, organizmanın geçici durumlarını kapsamayan yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelmeyen, bireyin çevresiyle olan etkileşimleri ile davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir.
- Öğrenme, sadece büyüme süreci ile ele alınmayan, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişmedir.
- Öğrenme, bilgide ve davranışta kalıcı değişikliklere neden olan yaşantı sürecidir.
- Öğrenme, tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen genellikle devamlı bir değişikliktir.
- Öğrenme, insan davranışında pratikten kaynaklanan göreceli sürekli bir değişimdir.
- Öğrenme, davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren bir değişikliktir.
- Öğrenme; büyüme, vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelerle sınırlı olmayan, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir.
- Öğrenme, davranışta ya da davranış potansiyelinde göreceli, tutarlı bir değişikliğe sebep olan tecrübeye dayalı bir süreçtir.

Öğrenmeye ilişkin birçok tanım yapılsa da öğrenme kavramı farklı bileşenler çerçevesinde ele alınsa da öğrenme kavramının temel özellikleri olarak tüm tanımlamaların ışığında şunları belirtebiliriz:

1. Öğrenme ile bireyin davranışlarında bir değişme meydana gelir.
2. Öğrenme ile bireyin davranışında meydana gelen değişme kalıcı ve uzun sürelidir.
3. Öğrenme, bireyin öğrenme sürecine aktif katılımı ile gerçekleşir. Öğrenme, bireyin öğrenme sürecinde yaşantı, deneyim kazanması sonucunda oluşur.
4. Bireyde öğrenme gerçekleştiğinde öğrenilen bilgilerin başka durumlara aktarılması ya da başka durumlarda transfer edilerek kullanılması mümkündür.

5. Bireyin öğrenme ile ortaya koyduğu davranış değişikliklerinin geçici olarak meydana gelmiş yorgunluk, hastalık, ilaç kullanma gibi etkenlere bağlı olmaması gerekir.

6. Öğrenme ile ortaya konan davranışın sadece büyüme sonucunda oluşmaması gerekir.

Öğrenmeye ilişkin tüm tanımlamalar ve tanımlamaların ortak özellikleri irdelendiğinde yaygın olarak kabul edilen öğrenme tanımı şu şekildedir:

Öğrenme: Bireyin davranışında ya da bireyin bir davranışı gösterme yeterliliğinde yaşantısı yoluyla meydana gelen kalıcı izli değişimdir.

Bu tanımı incelediğimizde bireyin davranışında ya da bireyin bir davranışı gösterme yeterliliğinde ifadeleri ile bireyin NEYİ? değiştirmesi gerekiyor sorusuna, yaşantısı yoluyla ifadesi ile NASIL? sorusuna cevap alırken kalıcı izli ifadesi ile bu değişimin ÖLÇÜTÜ hakkında vurgu karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme ile ilgili kullanılan yaygın tanım ışığında bazı kavramları ele almak gerekir:

Refleks

Refleks, bireyin doğuştan getirmiş olduğu bir uyarıcıya karşı belli ve basit bir davranış gösterme eğilimi olarak tanımlanır. Aynı zamanda bir uyarıcıya karşı gösterilen oldukça hızlı ve tutarlı tepki olarak da ifade edilebilir.

Refleksler bilinçli tepkiler değildir ve hayati öneme sahiptir. Ateşe değen elimizi hemen geri çekmemiz, dizimizin belli bir noktasına vurulduğunda ayağımızın kalkması gibi. Reflekslerin işlevi organizmayı istemli eylemlere hazırlamaktır ve bu işlev yaşam boyu sürer. Refleksler içgüdüye göre daha basit bir yapıya sahiptir. Refleksler ertelenebilir ancak engellenemez. İçgüdü ise ertelenemez.

Refleksin özellikleri incelendiğinde;

1. Doğuştan getirilmiştir.
2. Belli bir uyarıcısı vardır.
3. Belli bir davranıştır.
4. Basit bir davranıştır.
5. Organizmanın biyolojik donanımında yer alır.

İçgüdü

İçgüdü; doğuştan getirilen, türe özgü karmaşık ve öğrenilmemiş olan, kişiliğin gelişiminde rol oynayan temel psikolojik bir güçtür. Gündelik yaşamda içgüdü bireyin içinden geldiği gibi davrandığında ortaya koyduğu ve bilinçli olarak yapmadığı davranışlardır. İnsanlarda içgüdü yoktur yalnız içgüdüye uygun şekilde gösterilen davranışlar vardır ve bunlara da “içgüdüsel davranışlar” denir. En bilenen örneği annelik içgüdüsünün olduğu yönündeki düşüncelerdir. Annelik bir içgüdü değil, içgüdüsel davranıştır; “prolaktin” hormonunun etkisiyle ortaya çıkan bir davranıştır. Aynı hormon erkeklere enjekte edildiğinde erkeğin de anne gibi davranışlar göstermeye başladığı araştırmalarca kanıtlanmıştır. İçgüdüsel davranış, “Bir türün gelişimsel ve çevresel koşullarda, belli uyarıcılar karşısında belli bir davranış yapısı sergilemeye yönelik tek biçimli, kalıtsal, otomatik eğilimi.” olarak tanımlanmaktadır. Tanım incelendiğinde bir davranışın içgüdü sayılabilmesi için;

1. Doğuştan gelmesi,
2. Bir türün tüm üyelerinde bulunması,
3. Başka türlerde aynı biçimde bulunmaması,
4. Karmaşık bir davranış örüntüsü olması,
5. Belli bir biyolojik gereksinim ile ortaya çıkmamış olması gerekmektedir.

Bireyin yaşantılarından bağımsız şekilde ortaya çıkan davranışları ancak refleksif ve içgüdüsel davranışlar olarak nitelendirebiliriz. Bu nedenle bireylerin refleksif ve içgüdüsel

olarak nitelendirilen davranış örüntüleri, öğrenme ürünü olarak kabul edilmemektedir. Diğer bir ifade ile öğrenilmediklerinden dolayı içgüdüler ve refleksif davranışlar ya da bireylerin refleksleri öğrenmenin dışında ele alınmaktadır.

Yaşantı

Öğrenme tanımından hareketle karşımıza çıkan en önemli nokta bireyin yaşantısı yoluyla ifadesidir. Çünkü öğrenmenin gerçekleştirilmesi için yani bir davranışın öğrenilmesi ve ortaya konulması için yaşantılar yoluyla ortaya çıkması gerekmektedir.

Bireylerin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda bireyde kalan iz olarak tanımlanan kavramdır. İnsan, yaşantıları ile deneyimler elde ederek yeni davranışlar öğrenir. Bireyin yaşantıları ile elde ettikleri sonuçları irdelemesi, bu sonuçlar ışığında yaşamını düzenlemesi ve nasıl davranacağına karar vermesi söz konusudur. Bireylerin yaşantıları ile deneyim kazanmaları, öğrenilen davranışlara yönelik pratiklik edinme bağlamında önemlidir.

Davranış

Davranış ifadesi davranışçı kuramlar temelinde organizmanın gözlenebilen her türlü etkinliğidir. Bilişsel kuramcılara göre ise organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen açık ya da örtük etkinliklerinin tümünü kapsayan bir süreçtir. Öğrenme tanımında yer alan davranış ifadesi, organizmanın gözlenebilen tepkilerini; bir davranışı gösterme yeterlilikleri ise öğrenme stratejileri, düşünme biçimleri, tutumları, değerleri kapsar.

Öğrenilen bütün davranışlar performansa dökülemeyebilir. Ayrıca öğrenilen bir davranış sonradan ortadan kalkabilir yani sönebilir. Davranışları genel olarak üç grupta toplamak mümkündür:

A) Doğuştan Gelen Davranışlar: İçgüdüsel ve refleksif davranışlardan oluşur. Bu davranışlarımızı öğrenme yoluyla değiştiremeyiz. Örneğin kalp kasımızın çalışma davranışını öğrenme yoluyla değiştiremeyiz. Yine göz bebeğinin fazla ışıkta küçülmesi ve az ışıkta büyümesi refleksif bir davranıştır ve bunu öğrenme yoluyla değiştiremeyiz.

B) Geçici Davranışlar: Alkol, ilaç yorgunluk, hastalık gibi etkenlerle ortaya çıkan; bu etkiler ortadan kalkınca bir daha görülmeyen geçici davranışlardır. Örneğin bir çocuğun yüksek ateşi olduğunda gösterdiği davranışlar veya alkollü bireyin alkolün etkisiyle yaptığı konuşmalar gibi.

C) Sonradan Kazanılan Davranışlar ya da Öğrenme Ürünü Olan Davranışlar: Doğuştan getirilmeyen, öğrenme yoluyla edinilen, sonradan kazanılan davranışlardan oluşur. Örneğin parmak kaldırdığında öğretmenin kendisine söz verdiğini gören öğrenci, başka bir zaman da söz almak istediğinde parmak kaldıracaktır. Ağladığında istediğini elde eden bir çocuk ise başka bir zaman da bir şey istediğinde tekrar ağlama davranışı gösterecektir. Öğrenme ürünü olan davranışlar hemen uygulanabilir ya da daha sonra gerektiğinde uygulamak için saklanabilir. Öğrenme ürünü olan davranışlar istendik ve istendik olmayan davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Öğrenme ürünü olan istendik davranışlar iki yolla kazanılmaktadır:

1. Planlı eğitim yoluyla kazanılan davranışlar: Eğitim kurumlarında, örneğin okullarda bir plan çerçevesinde kazandırılmaya çalışılan istendik nitelikteki davranışlardan oluşur. Bunun yanında bazen de eğitimin hatalı yan ürünü olan istenmeyen davranışlar da oluşabilir. Örneğin kopya çekme gibi.
2. Gelişigüzel kültürleme ürünü olan davranışlar: Yaşam içerisinde kendi kendine kazanılan davranışlardır. Bireyin evde, mahallede çevresiyle etkileşimi sonucunda kazandığı davranışları kapsar. Bu davranışlar bazen faydalı ve istendik nitelikte olabilirken bazen de zararlı, istenmeyen davranışlar olabilir. Örneğin bir çocuğun bulunduğu çevreye göre insanlara saygı duymayı, odasını toplamayı öğrenebilmesi gibi yankesicilik yapmayı, sigara içmeyi de öğrenmesi mümkündür. Öğrenme ürünü olan istendik olmayan davranışlar ise

kötü kültürel koşullar altında kazanılan davranışlar ve eğitimin hatalı yan ürünü olan davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Öğretme: Bireyin öğrenmesine yardım/destek/rehberlik yapma işi. Öğrenmeye yardım, bilgi aktarımı değildir. Bilgilerin aktarılamamasıdır. Davranışı modelleme, kaynak sağlama, hangi sıra ile nasıl öğrenileceğini gösterme, dönüt verme; hepsi öğretme davranışıdır.

Öğretim: Planlı/amaçlı öğretme çabası/etkinliklerine "öğretim" ismi verilir. Okul öğrenmeleri söz konusu olduğunda öğretim etkinlikleri, öğretim programları doğrultusunda hazırlanır.

Öğretim programları: Öğrencilere kazandırılacak özelliklere ulaşmak için planlanan etkinlikleri içeren yazılı dokümanlara verdiğimiz isimdir.

Öğrenme İçin Temel İlkeler

1. Öğrenme hedefe yöneliktir.
2. Öğrenme ön bilgi ile yeni bilgi arasında bağ kurmaktır.
3. Öğrenme bilginin örgütlenmesidir.
4. Öğrenme doğrusal olmayan fazlar hâlinde gerçekleşir.
5. Öğrenme gelişimden etkilenir.
6. Öğrenme stratejiktir.

1.Öğrenme hedefe yöneliktir:

Bireyler öğrenme görevlerini rastgele yapmazlar. Neyi, neden yaptıklarını bilemezlerse öğrenmek için harekete geçmezler. Öğrenme sırasında bireyin iki temel hedefi vardır:

1. Yapılan işin anlamını kavramak
2. Kendi öğrenmesini düzenlemek

Örneğin okurken bir yandan harflerle oluşturulan kodu çözmeye çalışırız, bir yandan da anlayıp anlamadığımızı kontrol ederiz.

2. Öğrenme ön bilgi ile yeni bilgi arasında bağ kurmaktır.

Zihnimizde hâlihazırda yer alan bilgilere "ön bilgi" denir. Öğrendiklerimiz zihnimizde depolanmıştır. Temelde üç tip bilgi vardır. Bunlardan birincisi, dünyayı tanımlamamızı sağlayan, tanımlayıcı bilgidir. İkincisi, iş ve işlemlerin yapılışını formüle eden, işlemsel bilgidir. Üçüncüsü ise bir işlemsel bilgiye ne zaman başvurmamız gerektiğini ortaya koyan koşul bilgisidir. Yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesi için ön bilgilerin aktive edilmesi gerekir. Bu aktivasyon ilgili bilginin üç açıdan da aktive edilmesini gerektirir. Eğer bu bilgilerden birinde eksiklik ya da yanlışlık varsa yeni öğrenme gerçekleşmez. Bu nedenle öğretim girişimleri öncelikle ön bilginin aktifleştirilmesi ve varsa eksikliklerin giderilmesiyle başlar.

3. Öğrenme bilginin örgütlenmesidir.

Bilgi, dış dünyadan olduğu gibi alınıp bilişe yerleştirilmez. Bilginin kendi içinde anlamı ortaya koyacak şekilde ana noktalarının çıkarılması, yapılandırılması, ilişkilendirilmesi gerekir. Bu işlemler yani örgütleme kişiye özeldir. Çünkü bireylerin ön şemaları birbirinden farklıdır. Bu ilişkilendirmenin öğrenme-öğretme sürecinde desteklenmesi için yapılabilecekler:

A. Örgütlemeyi destekleyecek materyaller sunma: Öğrenciye okuması için verilen materyallerde uygun başlıklandırma; ana kavramları, fikirleri dikkat çekecek şekilde yazma; görsel ön örgütleyicilere başvurma; öğrenme hedefleri hakkında bilgi verenaçıklamalar, ön sorular öğrencilerin örgütlemesini kolaylaştırır.

B. Örgütleme zaman alır. Öğrencilerin örgütlemek için bireysel özelliklerinden de etkilenen zamana ihtiyacı vardır. Bu zamanı iyi ayarlamak, öğrenciye örgütleme zamanını doğru kullanması için örgütleme işleri vermek gerekir.

4. Öğrenme doğrusal olmayan fazlar halinde gerçekleşir.

Öğrenme, başlayıp biten bir olay değildir. Her öğrenme bir diğerinin ön öğrenmesidir. Temelde üç fazdan söz edilebilir: Öğrenen önce ön öğrenmeleri hatırlar, sonra yeni gelen bilgiyi seçer; sonra yeni bilgiyle ön bilgiyi örgütler, birleştirir. Böylece yeni bir öğrenme başlar. Bu fazların herhangi birindeki hata ya da eksiklik sonraki öğrenmeleri etkileyecektir.

5.Öğrenme gelişimden etkilenir.

Öğrenciler arasında öğrenme hızı, ön öğrenmelerdeki eksiklikler, öğrenme stilleri gibi birçok farklılık vardır. Öğrencilerin fizyolojik gelişimleri de bireysel farklılıklar içerir. Bunların bazıları çevresel, bazıları kalıtsal etmenlerden kaynaklanır. Her öğrenciden aynı öğrenme performansını bekleyemeyiz. Ancak bu, durumu olduğu gibi kabullenmemiz anlamına gelmez. Nasıl ki ön öğrenmelerinde eksiklik olan öğrencileri yetiştirmek için bir şeyler yapıyoruz, benzer şekilde gelişimsel diğer sorunları çözmek için de yapılabilecekler vardır. Gelişimde geri kalmış öğrenciler için öğrenme becerilerinin ve yollarının öğretiminin fark yarattığı, birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Örneğin dikkat süresi kısa olan öğrencilere dikkat için uygulanan stratejiyle öğretim programlarının onların dikkat süresini uzattığıtespit edilmiştir.

6. Öğrenme stratejiktir.

Öğrenme stratejileri; öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri almak, anlamlandırmak, saklamak, gerektiğinde hatırlamak için kullandıkları amaçlı eylem ve düşüncelerdir. Öğrenme stratejilerini farklı şekillerde sınıflayabiliriz. Örneğin etkiledikleri süreçlere göre üçe ayırabiliriz.

Bunlar:

A) Bilişsel stratejiler: Akademik işi tamamlamak amacıyla kullanılan stratejiler (örneğin soru çözme, altını çizme, özet yazma).

B) Üstbiliş stratejiler: Öğrenmeyi planlama, izleme ve kontrol amacıyla kullanılan stratejiler (örneğin nasıl öğrenebileceğini düşünme, öğrenip öğrenmediğini kontrol).

C) Sosyal ve duyuşsal stratejiler: Başkalarıyla etkileşimi gerektiren ya da bireyin duyuşsal durumunu etkilemeye yönelmiş stratejiler (örneğin kendini ödüllendirme, kendisi için önemini düşünme, arkadaşına sorma). Öğrenme stratejilerinin önemi ve değeri gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü öğrenci artık pasif alıcı değil, aktif işleyen olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bilgi çağında bilgilerin güncelliği çok kısa sürede ortadan kalkmaktadır. Sürekli öğrenme ihtiyacı vardır. Ayrıca öğrenme stratejilerini iyi kullanan öğrencilerin daha başarılı, daha güdülü olduğu bilinmektedir.

DERS 2

Kazanımlar

Bu dersin sonunda aşağıdaki kazanımları edinmiş olmanız beklenmektedir:

- ✓ Öğrenmeyi dolaylı ve doğrudan etkileyen faktörleri açıklama

Konu Örüntüsü

- Öğrenmeyi Dolaylı Etkileyen Faktörler
- Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Faktörler
- Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenenden Kaynaklı Faktörler

ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar olumlu ya da olumsuz faktörler yani öğrenmeyi kolaylaştıran veya zorlaştıran faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler ve dolaylı etkileyen faktörler vardır.

Öğrenmeyi Dolaylı Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi dolaylı etkileyen faktörler, öğreten (öğretmen) ve öğrenme ortamıdır. Öğrenme, bir öğrenen ve bir öğreten arasında ya da bir sınıf ortamında gerçekleşiyor ise öğreten (öğretmen) faktörü ortaya çıkar. Planlı bir öğretim etkinliği içerisinde öğreten (öğretmen) eğitim-öğretim işini planlayan ve uygulayan kişidir. Bu durumda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretenin (öğretmenin) bilgisi, tecrübesi, becerisi, yaklaşımı, iletişimi vb. gibi değişik faktörler öğrenenin öğrenmesinde etkili bir durumdur.

Bu nedenle öğrenen (öğrenci) için uygun fiziksel koşulların sağlanması, öğrenmeyi, eğitim alanları ve modern hayatı bilecek (etken uyum) bireyler yetiştirmektir. Bunun yanında öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen öğrenme ortamı, psikolojik ortam ve fiziksel ortam olarak genelde ikiye ayrılır. Psikolojik ortam, en genel anlamı ile öğrenme için uygun kişiler arası ilişkilerin olup olmadığını anlatır. Bir sınıfta bu, sınıfın iklimi ya da sınıfın havasıdır. Öğrenme ortamı, ortamda bulunan tüm bireylerin (öğrenen-öğreten) tutumlarını, becerilerini ve ilişkilerini yansıtır. Daha geniş olarak ele alındığında bu aynı zamanda veli-okul, veli-öğretmen, okul-öğretmen, okul-öğrenci, öğrenci öğretmen, öğrenci-veli ilişkilerinden etkilenir ve bunları etkiler. Sınıf içerisinde olumlu psikolojik havayı oluşturan ve sürdüren kişi öğretendir (öğretmen). Fiziksel ortam ise öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan uygun çevresel koşulları anlatmak için kullanılır. Isı, ışık, koku, gürültü, temizlik durumu; estetik özellikler gibi. Uygun ısı, ışık, koku, temizlik ölçütlerini taşıyan; estetik ve gürültüsüz bir ortam, öğrenme için istenilen bir ortam olup bu tür ortamların öğrenmeyi olumlu etkileyeceği düşünülür.

Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler ise 3 gruba ayrılarak incelenebilir:

1. Öğrenmeyi etkileyen öğrenenden kaynaklı faktörler
2. Öğrenmeyi etkileyen öğrenme malzemesinden kaynaklı faktörler
3. Öğrenmeyi etkileyen öğrenme yönteminden kaynaklı faktörler

1.Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenenden Kaynaklı Faktörler:

A) Türe Özgü Hazır Oluş: Organizmanın bir davranışı gösterebilmesi için biyolojik donanımının yani genetik donanımının uygun olması gerekir. Aynı durumla karşılaşan bir türün tüm üyelerinin otomatik olarak gösterdiği ve nispeten sabitleşmiş davranışlara "türe özgü davranışlar" denilmektedir. Dünya üzerindeki her canlı kendi türüne özgü davranışları yapabilecek kapasiteyle doğar. Papağana konuşma öğretilebilir ama kargaya öğretilemez. Aynı şekilde insanlara kuşlar gibi uçmayı öğretemeyiz.

B) Olgunlaşma: Vücut organlarının kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilecek düzeye gelmesidir. Yaşın getirdiği belirli davranışların yaşantılar yoluyla kazanılması için bireyin olgunlaşması gerekir. "Olgunlaşma, yaşa bağlı olarak genetik olarak programlanmış değişimlerin ortaya çıkma sürecidir." Algısal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi incelendiğinde çocukların belirli yaş dönemlerinde belirli öğrenmelere kendiliğinden hazır hâle geldiği görülmektedir. Olgunlaşma sonucunda birey, öğrenmeyi kolaylaştıran bir dönemde bulunmuş olur.

Olgunlaşma, öğrenmeyle kazanılacak davranışların ön koşuludur. Olgunlaşma aynı zamanda yaş ve zekâ ile ilişkilidir.

1. Yaş: Yaşla birlikte öğrenme düzeyinde farklılıklar ortaya çıkar. İyi bir öğrenmenin olabilmesi için organizmanın davranışı öğrenebileceği yaşa gelmesi gerekir. İnsan

yavrusunun yürümesi için 9 ay civarının uygun olması, kalemi düzgün tutup yazı yazabilmesi için ise 6-7 yaş civarının uygun olması gibi. Bunun yanında yaşlı bireylerin de hücre kayıpları nedeniyle daha yavaş öğrendikleri bilinmektedir.

2. Zekâ: Zekâ; yeni bir bilgiyi öğrenebilmek, karşılaşılan problemleri çözebilmek, olaylar ve konularla ilgili akıl yürütebilmek, gözle görünmeyen konular hakkında düşünebilmek gibi becerileri kapsar. Zihinsel açıdan olgunluk, zekâ kavramı ile ele alınır. Bazı kişiler yaş olarak büyümüş olsalar da zihinsel açıdan yeterli olgunluğa erişmediklerinden öğrenemezler. Zekâ çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ortak noktalardan hareket edilirse zekâ, öğrenme kapasitesini, bireyin kazanabileceği toplam bilgileri ve yeni durumlara ve genel olarak çevreye başarılı bir şekilde uyum yapabilme yeteneğini anlatmaktadır. Öğrenmeye, bireyin karşılaştığı problemi çözüp daha üst düzeye ulaşma ve ona uyum sağlama yeteneği olarak bakıldığında, zekâ potansiyelleri daha üstte olanların daha iyi uyum sağlayabilecekleriböylece daha iyi ve hızlı öğrenecekleri söylenebilir.

C) Genel Uyarılmışlık Hâli ve Kaygı:

1. Genel Uyarılmışlık Hâli: Bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesidir. Bir öğrenmenin olabilmesi için bireyin uygun uyarılmışlık düzeyine gelmesi gereklidir. Bireyin dışarıdan çok az uyarıcı alması ve uyarıcılara kapalı olması (ör.: uyku hâli) uyarılmışlık düzeyinin düşük, çok fazla uyarıcı alması (ör.: panik hâli) uyarılmışlık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelir. Her iki durum da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenme için orta düzeyde bir uyarılmışlık hâligerekmektedir.

2. Kaygı: Kaygı, nedeni belli olmayan korku ya da sürekli kötü bir şey olacağına dair hissin baskın olduğu psikolojik durum olarak tanımlanır. Genel uyarılmışlık hâliiçin geçerli olan durum, kaygı için de geçerlidir. Orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Kaygının öğrenmeye etkisi bireysel farklılıklar gösterir. Akademik yetenek ve benlik saygısı gibi özellikler kaygının öğrenme üzerinde etkisini çeşitlendirmektedir. Morgan'a (2006) göre akademik yeteneği çok yüksek ya da çok düşük olan öğrencilerde kaygı durumu fazla etkili olmamaktadır. Ancak orta akademik yetenekteki öğrenciler için kaygı önemli bir etkendir.

D) Eski Yaşantıların Aktarılması: Öğrenmenin gerçekleşmesinde, yeni bir bilginin ya da yeni bir becerinin öğrenilmesi, büyük oranda öğrenilecek bu yeni bilgi veya beceriyle ilgili olan ön (eski) yaşantılara bağlıdır. Çünkü her yeni öğrenme eski öğrenmenin üzerine kurulur. Yani birey öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşır. Bunun tersi de söz konusu olabilir, bu durumda bireyin önceki bilgileri yeni bilgiler öğrenmesini zorlaştırabilir. Buna öğrenmede "aktarım" veya "transferans" denir. Söz konusu aktarmanın yeni öğrenmeye katkısı varsa buna olumlu aktarma (pozitif transferans), engelleyici bir özelliği varsa buna da olumsuz aktarma (negatif transferans) adı verilmektedir. Olumlu ve olumsuz aktarmaya birer örnek vermek gerekirse

1. Olumlu Aktarma: Bisiklet kullanmayı bilen birinin motosiklet kullanmayı kolay öğrenmesi, araba kullanmayı bilen bir bireyin yeni aldığı başka bir marka arabayı kullanabilmesi gibi.

2. Olumsuz Aktarma: İki parmak daktilo kullanan bireyin 10 parmak daktilo kullanırken zorlanması, Q klavye kullanan bireyin F klavyeyi öğrenmede zorlanması gibi. Olumsuz transferle ilişkili olan bir diğer kavram da "ket vurmadır". Ket vurma, öğrenilmiş bir malzemenin hatırlanması sırasında ortaya çıkan bozucu etkiye denir. İkiye ayrılır: "ileriye ket vurma" ve "geriye ket vurma". İleriye ket vurma, öğrenilmiş iki malzemeden daha önce öğrenilenin daha sonra (daha yeni olan) öğrenilmiş olanı hatırlamayı engellemesi ya da bozmasıdır. Örneğin bireyin yeni aldığı bankamatik kartının şifresini eski bankamatik

kartının şifresiyle karıştırması ya da cep telefon numarasını değiştiren birinin numarası sorulduğunda eski numarasını söylemesi gibi. Geriye ket vurma, yeni öğrenilmiş olan bir malzemenin önceden (eski) öğrenilmiş olan bir malzemenin hatırlanmasını engellemesi veya bozmasıdır. Örneğin Almanca bilen bir kişinin İngilizce öğrenmeye başladıktan sonra Almanca kelimelerin anlamını unutması; aklına sürekli, kelimelerin İngilizce anlamlarının gelmesi gibi. Olumlu ve olumsuz aktarmada, önceki öğrenme durumunda yer alan uyarıcı ve davranımlarla yeni gerçekleştirilen öğrenmedeki uyarıcı ve davranımlar arasındaki benzerlikler önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak Solomon ve Perkins (1989) alt düzey ve üst düzey aktarım (transferans) kavramlarından söz etmektedir. Alt düzey transferans, spontane (kendiliğinden) veya otomatik olarak gelişmiş ve iyice yerleşmiş becerileri anlatır. Daha önce denenmiş eylem ve becerilerde gerçekleşir. Davranışlar, durumun benzerliğinden dolayı otomatik olarak ortaya çıkar. Bazen kişi ne yaptığından habersiz bir şekilde transferi gerçekleştirebilir. Bir arabayı kullanmayı öğrenen kişinin diğer arabaları da kullanabilmesi; bir kişinin farklı diş fırçaları ile dişini fırçalayabilmesi, bir matematik problemini okulda ve evde çözebilmesi gibi. Üst düzey transferans, soyut ve zihinseldir: “Bir durumda bilinçli bir soyutlama modeli oluşturmayı ve bu sayede diğer durumlarla bağlantı kurmayı içerir.” Öğrenciler bir kuralı, ilkeyi, ilk örneği, şemayı vb. öğrendiklerinde ve bu öğrendiklerini daha genel bir şekilde kullandıklarında oluşur. Öğrenciler kuralı otomatik olarak uygulamadıklarından dolayı transfer mantıksal bir tercihtir. Öğrenme sırasında ve daha sonrasında öğrenciler, bir problemin ana ögelerini öğrenip hangi beceri, strateji veya davranışı kullanacaklarına karar verdiklerinde soyutlama yapmış olurlar.

E) Güdü (Motivasyon): İstekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir ifadedir. Güdüler, organizmayı uyarır ve harekete geçirirken organizmayı belirli bir amaca doğru yönlendirir. Açlık, susuzluk, uyku, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere “dürtü” adı verilir. Başarı, sevgi, sosyal onay, statü gibi daha karmaşık olanlarına “gereksinim (ihtiyaç)” denilmektedir. Güdüler bir defa ortaya çıkıp doyurulduğunda ortadan kalkar yani doyurulmuş olur, ta ki ihtiyaçhissedilen durum (açlık, uyku vb.) tekrar ortaya çıkana kadar. İhtiyaç hissedilen durum tekrar ortaya çıktığında ise güdülenmiş davranış organizma tarafından tekrar gösterilmeye başlanır.

Bu durum güdülerin döngüsel olduğuna işaret etmektedir. Güdülemede 4 önemli kavrama işaret edilmektedir:

1. İhtiyaçlar (fizyolojik ve psikolojik sağlık için gerekli olanlar),
2. Değerler (bireyin kendisi için faydalı gördüğü ve elde etmeye ve/veya sürdürmeye çalıştıkları),
3. Amaçlar veya niyetler (davranışın amacı veya niyetin ne olduğu),
4. Duygular (Güdü, bir amaca veya değere ulaşmak için duyulan bir istek olduğundan değerleri ve duyguları bütünleştirir.).

Güdüler içsel veya dışsal kaynaklı olabilir. İçsel güdülenmede bireyi harekete geçiren durum, kendi içsel ödüllendirme sistemine bağlıdır. Bunlar; açlık, susuzluk gibi fizyolojik dürtüler ya da merak, ilgi, başarma gibi sosyal güdüler olabilir. Evden okula giderken veya okuldan eve gelirken bir çocuğun otobüste devamlı kitap okuması, uçaklara ilgisi olan birinin uçaklar hakkında kendi kendine araştırma yapması gibi. Birey yaptığı etkinliklerden dolayı mutluluk ve/veya hoşnutluk duyar. Genellikle başarılı hissedeceği şeyleri yapmaya yönelerek yaptıklarından keyif alır. Aynı zamanda öz saygısı artar ve bir gruba ait olma duygusu gelişir. İçsel güdülenme, bir öğrencinin akademik yönden başarılı olma ihtiyacını ve kendi kararları üzerindeki kontrolünü artırır. Dışsal güdülenme ise öğrencileri öğrenme esnasında dışsal olarak etkileyen unsurlardır. Ödül alma, cezadan kurtulma, sosyal onay gibi bireyin dışında oluşan güdülenme durumları söz konusudur. Davranışçı kuramda yer alan

pekiştirmeler gibi. Bunu şöyle bir örnekle açıklayabiliriz: Ayşegül anne babasının, harçlığını kesmemesi için veya öğretmeninin gözüne girmek için derslerine çalışır ise dışsal kaynaklı güdülenmiş demektir. Eğer Ayşegül merak ettiği şeyleri öğrenmeye çalışıyor, bundan da keyif alıyorsa veya derslerine çalışarak ileride hayal ettiği mesleği yapmak istiyorsa içsel kaynaklı güdülenmiş demektir.

Bazı araştırmalarda içsel güdülenmenin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilençalışmada içsel güdülenmenin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, içsel güdülenmenin başarı ve yarışma algısı ile olumlu ilişkiler gösterdiğini ancak akademik kaygı ile olumsuz ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bireyi harekete geçiren güdüler birincil güdüler ve ikincil güdüler olarak ikiye ayrılır. Birincil güdüler daha çok fizyolojik olup bedensel gereksinimlerin doyurulmasına yöneliktir. Açlık, susuzluk, cinsellik, uyku, güvenlik, tuvalet ihtiyacı gibi. İkincil güdüler ise öğrenme yaşantıları sonucunda oluşmuştur. Başarma, güç, ait olma, yakın ilişkiler kurma, egemenlik gibi. Bunların içinde evrensel olanlar bulunurken içinde yaşanılan toplum tarafından şekillenenler de mevcuttur. İkincil güdüler zaman zaman da dolaylı olarak birincil güdüleri doyurma yönünde hareket eder. Örneğin para yalın hâli ile bir kâğıt parçasıdır. Bunun yanında para ile açlığınızı giderebilir, su alabilirsiniz. Aynı zamanda çok para kazanarak güç elde edebilir, yakın ilişkiler kurabilirsiniz. Bütün canlıların güdülenmesi aslında yaşamı devam ettirme ve potansiyellerini ortaya çıkarma isteğiyle ilişkilidir. Güdülenme, insan öğrenmesinde de diğer canlıların öğrenmesi kadar önemlidir. Yeterince güdülenmeyen birey diğer koşullar sağlanmış olsa bile (yaş, zekâ, olgunluk, hazırbulunuşluk gibi) istenilen öğrenmeyi gerçekleştiremeyebilir. Eğitim-öğretim durumlarında öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek ortamların oluşturulması gerekmektedir.

F) Dikkat: Dikkat, kişinin amaçlarına ulaşabilmesi ve bilişsel süreçleri harekete geçirip sürdürmesi için harcadığı sınırlı insan kaynağıdır. Aynı zamanda dikkat, bilincin belli bir noktada toplanması hâlidir. Dikkat, insanların algısı ve öğrenmesi üzerinde etkilidir. Bu nedenle öğrenme için gerekli bir ön koşuldur. Duyu organları yoluyla bireyler gün içerisinde sayılamayacak kadar çok uyarıcıyla karşı karşıya gelirler. Bunlardan hangisinin algılanacağı yani seçileceği dikkat ile ilişkilidir. Bu açıdan dikkat, birçok potansiyel girdinin bazılarını seçme süreci olarak tanımlanmaktadır. Birey tarafından dikkat edilen uyarıcının ise yine bireyin ihtiyaçlarına, güdüsüne veya olgunlaşma durumu gibi unsurlara göre şekillendiği unutulmamalıdır. Örneğin öğrenmenin beklenen düzeyde gerçekleşmesi için öğrencinin dikkatini derse yönlendirmesigerekir. Bunun için öğretmen çeşitli pekiştireçler verme ya da kaygılandırma gibi yolları kullanarak öğrencinin dikkatini çekmeye çalışabilir.

DERS 3

Kazanımlar

Bu dersin sonunda aşağıdaki kazanımları edinmiş olmanız beklenmektedir:

- ✓ Öğrenmeyi dolaylı ve doğrudan etkileyen faktörleri açıklama

Konu Örüntüsü

- Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenme Yöntemleriyle İlgili Faktörler
- Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenilecek Malzeme ile İlgili Faktörler
- Değerlendirme ve Tartışma Soruları

2.Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenme Yöntemleriyle İlgili Faktörler

İyi bir öğrenme için kullanılan yöntemlerin öğrenmeyi kolaylaştırması ya da zorlaştırması üzerinde durulmaktadır.

A) Öğrenmeye Ayrılan Zaman: Öğrencilerin öğrenme için ayırdıkları zaman, bireysel farklılık gösteren ve öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktördür. Öğrenciler “aralıklı çalışma”

ya da "toplu çalışma" stratejilerini kullanırlar. Aralıklı çalışma, günde birkaç saat veya haftada birkaç saat gibi programlar yaparak öğrencinin öğrenme malzemesini (konu, ders, kitap vb.) sistematik bir biçimde tekrar etmesi yani çalışmasıdır. Toplu çalışma, öğrenme malzemesini (konu, ders, kitap vb.) sadece sınav zamanı "sıkışık" bir şekilde çalışan öğrenme stratejisini anlatır. Bu öğrenciler bir dönem veya bir yıl öğrenme malzemesiyle ilgilenmezler, sınav gününden önceki gece "sabahlayarak" sınava hazırlanırlar. Öğrenciler, kısa zamanda yüksek notlar aldıkları bu yöntemi tercih etmektedirler. Yalnız bu bilgiler kısa sürede unutulmaktadır. Aralıklı çalışan öğrencilerin öğrendiği bilgilerin ise daha uzun süre hatırlandığı görülmektedir. Aralıklı çalışmada öğrenmenin daha kalıcı olduğu görülmektedir. Bu noktada uzun süre hatırlanması istenilen bilgilerin aralıklı çalışma yöntemiyle öğrenilmesi, daha sonra işe yaramayacağı düşünülen bilgilerin ise toplu çalışma ile öğrenilmesi iyi sonuçlar vermektedir denilebilir.

B) Öğrenilen Konunun Yapısı: Her öğrenme malzemesinin (konu, ders, kitap vb.) kendine özgü bir yapısı vardır. Öğrenme malzemesinin yapısına göre "parçalara bölerek çalışma" ve "bütün hâlinde çalışma" olarak ikiye ayrılabilir. Burada da hangisinin daha faydalı olduğu konuya, derse veya kitaba göre değişmektedir.

Parçalara bölerek öğrenme: Genel olarak eğitim sistemleri parçalara bölerek öğrenmenin üstün olduğu bazı durumlardan söz etmektedir. Bunlardan biri, bütünü parçalara ayırmanın kolay olması. Örneğin yabancı dildeki kelimelerin öğrenilmesi; bazı boks, golf gibi spor becerilerinin öğrenilmesi gibi. İkincisi, öğrenilecek malzemenin aşırı uzun olması. Bu durumda öğrenci malzemeyi baştan sona tekrarlarken toplu öğrenmenin olumsuz etkileriyle karşı karşıya gelir. Üçüncüsü, parçalara bölerek öğrenme, öğrenenin güdülenmesine yardımcı olmakta; bir malzemeyi iyice öğrenmenin verdiği kendini başarılı hissetme duygusunu yaşamasını sağlamaktadır. Öğrenme malzemesi uzun ve zor ise bu kural çok daha önemlidir. Ancak parçalara bölerek öğrenmenin iki olumsuz yönü vardır: Bunlardanilki, öğrenilen parçaların bir araya getirilmesi için ek tekrarlara ihtiyaç duyulmasıdır. Diğeri de parçaları birbirine karıştırma ve sıralarını bozma tehlikesidir.

Bütün hâlinde öğrenme: Bazı koşullarda da bütün hâlinde öğrenme parçalara bölerek öğrenmeden daha verimlidir. Bunlardan birincisi, öğrenme malzemesinin tamamının parçalara bölünemeyecek kadar kısa olduğudurumlardır. İkincisi, öğrenme malzemesinin kolay anlaşılır ve birbirine kolay bağlanabilir olduğu durumlardır. Üçüncüsü ise öğrenenin kendisine bağlıdır. Öğrenenin öğrenme becerisi, yeterliliği, zeki ve çabuk kavrayan biri olması durumunda bütün hâlinde öğrenme daha verimli olacaktır. "Üniversite öğrencilerine birçok öğrenme malzemesi (konu, ders, kitap vb.) için geçerli olabilecek şöyle bir çalışma şekli önerilebilir; öğrenci bütün hâlinde çalışma yöntemi ile işe başlamalı, dikkat gerektiren bölümlere daha fazla eğilmeli, üzerinde daha fazla durmalı yani parçalara bölmeli ve sonra tekrar bütün olarak çalışma yöntemine dönmelidir. Kısaca bir ders kitabındaki bir bölümü çalışırken bütün-parça-bütün sıralaması şeklinde çalışmak iyi bir strateji olabilir.

C) Öğrencinin Aktif Katılımı: Burada öğrencinin öğrenme malzemesi karşısındaki duruşundan, öğrenme malzemesi ile ne kadar haşır neşir olduğundansöz edilmektedir. Öğrencinin bir öğrenme durumunda "pasif" olmasından "aktif" olmasına doğru giden süreç dinleme-okuma-yazma-anlatma şeklinde oluşmaktadır. Dinleme durumunda öğrenci pasif durumdadır. Anlatmaya gelindiğinde ise aktiftir. Bir öğrencinin "dinleme" yönteminden "anlatma" yöntemine doğru gittikçe öğrenmesi artar. Bu durumda iyi bir öğrenme için önce dinlemek, sonra okumak, ardından yazmak ve en sonunda da anlatmak iyi bir öğrenme yöntemi olarak sıralanabilir.

Bunlar kısaca;

1. Not tutma,

2. Önemli yerlerin altını çizme,
3. Gözden geçirme,
4. Ana hatları çıkarma,
5. Ana fikri çıkarma,
6. Grafik veya şema çizme,
7. Örnekleri yazma,
8. Yüksek sesletekrar yapma,
9. Başkasına anlatma şeklinde ifade edilebilir.

D) Geri Bildirim: İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenip öğrenmediği ya da ne kadar öğrendiği ile ilgili olarak bilgilendirilmesidir. Kısaca öğrenme sonucunun hemen bilinmesidir. Öğrenci eksiklerinin ve/veya hatalarının neler olduğu hakkında hemen dönüt alırsa genellikle çabuk öğrenir. Ne kadar gelişme gösterdiğini bilmeyen öğrenci ise yavaş öğrenir veya hiç öğrenemeyebilir. Örneğin sınava giren öğrencinin sınav sonuçları hakkında hemen bilgilendirilmesi, öğrenciye cevap anahtarının verilmesi veya soruların sınıfta çözülmesi yoluyla öğrenciye dönüt verilebilir.

Geri bildirimin (dönüt) öğrenen açısından yararları şöyle sıralanabilir:

1. Ön bilgilerinin doğruluğunu test etmiş olur.
2. Aktarmayla yeni yapılandırdığı bilgilerin geçerliğine ilişkin bilgi edinir.
3. Konuya ilişkin mevcut anlayışını detaylandırmasına yardımcı olur.
4. Yeterliliğine ilişkin bilgi verir.
5. İçsel motivasyonu artırır.

3. Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenilecek Malzeme ile İlgili Faktörler

Öğrenme malzemesi ile öğrenilecek konu, şekil, şema, grafik, kitap, formül vb. anlatılmaktadır. Öğrenme malzemesinin taşıdığı bazı özellikler onun öğrenimini kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Telaffuz edilebilirlik bunlardan biridir. Telaffuz edilebilirlik, sözel öğrenme malzemesinin öğrenilme hızını etkileyen bir faktördür. Araştırmalar, kolay telaffuz edilen sözcüklerin daha kolay öğrenildiğini ortaya koymuştur.

A) Algısal Ayırt Edilebilirlik: Genellikle etrafındaki malzemeden kolay ayırt edilebilenler çabuk öğrenilir. Örneğin herkesin siyah takım elbise giydiği bir davette bir kişinin beyaz takım elbise giymesi gibi. Burada önemli olan kavram, dikkattir. Ayırt edilebilirlik dikkati çeker ve bir şeye ne kadar çok dikkat ederseniz o şeyi öğrenmeniz o kadar kolay olur (Morgan, 2009). Evinize girmek için evinizin kapısını diğer kapılardan ayırt etmeniz gerekir, yine çocuğunuzu okuldan almaya gittiğinizde onu diğer önlüklü/formalı çocuklardan ayırt etmeniz gerekir. Ayırt etmede başarısız olunduğunda istenmeyen durumlarla karşılaşılabilir ve bu durum zaman ve emek kaybına yol açar. Öğrenilmesi gereken malzeme açısından konu ele alındığında ise öğrenilmesi gereken uyarıcının (bölüm, paragraf, şekil, grafik, şema, formül vb.) diğer uyarıcılardan ayırt edilerek incelenmesi, irdelenmesi, anlaşılması yani öğrenilmesi gerekmektedir.

B) Anlamsal Çağrışım: Öğrenilmesi istenen bir konu, bir kavram; bireyin önceki bilgi birikimleriyle ve/veya geçmiş yaşantılarıyla ne kadar ilişkili ise öğrenme o kadar kolay olmaktadır. Bir kelime söylendiğinde öğrencinin aklına, geçmiş öğrenmeleri ya da yaşantısıyla ilişkili diğer kelimeler gelebilmektedir. Anlamsal çağrışımlar olarak adlandırabileceğimiz bu bağlantılar arttıkça yani bir kavram diğer bir kavramı, o da başka bir kavramı çağrıştırdıkça öğrenme olasılığı da gittikçe artacaktır. Bu çağrışımsal basamaklar her bireyin zihninde farklı farklı olabilecektir.

Psikologlara göre bir malzeme ne kadar anlamlı ise öğrenilmesi de o kadar kolaydır. Bu nedenle anlamsız hecelerin öğrenilmesi, anlamlı kelimelerin öğrenilmesine göre daha zordur. Bu durumda bir malzemeyi anlamlı yapan şeylerin neler olduğu ele alınmalıdır.

Bunlar da "çağrışımsal", "kavramsal" ve "basamak dizilerine ilişkin" anlamlar olarak üçe ayrılmaktadır. Çağrışımsal anlam, sözel bir malzemeyi çalışırken nelerin hatıra geldiğini anlatır. Sözel bir malzemeyi çalışırken çok çağrışım oluyorsa bu malzeme çok anlamlıdır demektir. Yani bir cümlede bulunan kelimelerle ilgili sizin ne kadar çok yaşantınız varsa cümleyi öğrenmeniz ve hatırlamanız o kadar kolay olacak demektir. Bunun öğrenen ile ilgili faktörler olarak anlatılan aktarım (transferans) kavramıyla ilişkili olduğunu hatırlayınız. Bu nedenle öğretmenler kendi anlamsal çağrışımlarını kullanabilmeleri için öğrencilerinden ders kitabındaki bir bölümü, okudukları bir öyküyü/romanı vb. kendi kelimeleriyle özetlemelerini ister.

C) Kavramsal Gruplandırma: İlk olarak kavramın ne olduğu anlaşılmalıdır. Türk Dil Kurumunun tanımları incelendiğinde, kavram;

1. Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı,

2. Felsefe açısından kavramın "Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve onları bir ortak ad altında toplayan genel tasarım.", olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu durumda "gemi" kavramını tanımlarken onu diğer taşıtlardan, ayrıca suda giden diğer taşıtlardan ayıran özelliklerini ve türlerini sınıflandırarak tanımlamak gerekir. Şöyle bir tanım yapılabilir: "Gemi; su üstünde gidebilen, bir yerden bir yere insan, yük ve farklı şeyler taşıyabilen büyük bir taşıttır. Yolcu gemisi, servis gemisi, yük gemisi, savaş gemisi gibi türleri vardır." Öğrenilmesi istenilen bir konunun kavramsal benzerliklere ve/veya farklılıklara göre yani özelliklerine göre gruplandırmak konunun öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Çünkü birbirine yakın veya benzer kavramları öğrenmek kolaydır. Ayrıca birbirine yakın veya benzer olan kavramları gruplar hâline getirmek öğrenilebilirliği de artıran bir durumdur. Bu nedenle kavramlar gruplandırıp basamaklar hâline getirilirse öğrenme kolay gerçekleşir. Burada kavramsal basamaklar dizisinin, çağrışımsal anlam dizisinden farklı olduğunu unutmamak gerekir. Şöyle ki çağrışımsal anlam dizisi öznel olup bireyin geçmiş yaşantılarına dayanır. Ancak kavramsal basamaklar dizisi mantıksal birtakım kurallara dayandığı için her yerde, her zaman, herkes tarafından aynı şekilde oluşturulabilir. Öğretmenlere, ders başında veya sonunda, sınıflarında her öğrencinin konuyu anlamasını ve öğrenilenleri daha uzun süre hatırlamasını sağlayacak böyle kavramsal basamaklar dizisi oluşturması önerilebilir. Bu kavramsal basamaklar dizisi öğrencilerden, sınıfta veya ödev olarak hazırlanmak üzere istenebilir.

Öğrenme stratejilerine atfedilen değerin artmasının nedenleri:

a) Öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü,

b) Yaşam boyu öğrenme gereksinimi,

c) Öğrenme stratejilerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi olarak sayılabilir.

***a) Öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü*:**

- ✓ Öğrenci, öğrenme sürecinde etkin rolü olan, bilgiyi kendine özgü biçimde örgütleyip işleyerek edinen bir ögedir.
- ✓ Öğrenmenin gerçekleşmesi, büyük ölçüde öğrencinin uygun öğrenme stratejisini kullanmasına bağlıdır.

***b) Yaşam boyu öğrenme gereksinimi*:**

- ✓ Eğitim kurumlarının en önemli hedefi:
- ✓ **"Öğrenmeyi öğretme"** olarak ifade edilmektedir.

***c*) Öğrenme stratejilerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi:**

- ✓ Akademik başarı
- ✓ Duyuşsal öğrenme ürünleri (tutum, güdü, benlik algısı)

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler;

a) Öğrenme stratejilerini kendi kendilerine geliştirmede yetersiz kalırlar.

b) Öğrenme stratejilerini farklı bağlamlardaki işlere uygulamada güçlük çekerler.
c) Öğrenme stratejilerini kendiliğinden kullanamazlar.
d) Kullandıkları stratejinin etkisiz olduğunu fark edipdeğiştiremezler.
e) Daha karmaşık stratejiler kullanarak öğrenme çabalarının etkililiğini en üst düzeye çıkarabileceklerine inanmazlar.

Bu doğrultuda bilgileri, becerileri öğretirken bir yandan da öğrenme yollarını öğretmemiz gerekmektedir. Burada öncelikle öğrencilerimizin hangi stratejileri kullandığını, bunları ne nitelikte kullandıklarını değerlendirmemiz gerekmektedir. Bunu mevcut ölçekler ya da gözlem yoluyla yapabiliriz. Böylece öğrencilerin gereksinim duyduğu stratejileri belirleriz. Sonra bu stratejileri planlı bir şekilde öğretiriz. Temel olarak doğrudan öğretim/gösterip yaptırma yolunu kullanırız. Bu arada temel olarak stratejinin öğrenciye açıklanması, öğretmenin stratejiyi açıklayarak uygulaması, öğrencilerin uygulaması ve öğrenmenin değerlendirilmesi aşamaları izlenir. Stratejinin doğrudan öğretimi sonrası da öğretmen, öğrencilere model olmaya devam etmeli; öğrencilere verdiği akademik işlerle öğrencileri stratejiyi kullanmaya yönlendirmelidir. Öğrenme stratejilerini veya bunları nasıl kullanacağını bilmeyen öğrenciler, çok çabalasalar da başarılı olamamakta; başarısızlıklarının nedeni olarak yetenek durumlarını ya da öğretmenlerini görmekte, haksızlığa uğradıklarını düşünmektedirler. Bu durum onların güdülerini, benlik algılarını, tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Değerlendirme ve Tartışma Soruları

1. Öğrenme kavramına yönelik yapılan tanımlamaların ortak özellikleri nelerdir?
2. Öğrenme kavramının yaygın tanımında yer alan bileşenleri (birey davranışı, bireyin bir davranışı gösterme yeterliliği, yaşantı, kalıcı izli değişim) nasıl açıklarsınız?
3. Öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

DERS 4

Kazanımlar

Bu dersin sonunda aşağıdaki kazanımları edinmiş olmanız beklenmektedir:

- ✓ Öğretim stratejilerini tanımlama
- ✓ Öğretim stratejilerine örnekler verme

Konu Örüntüsü

- Öğretim Stratejileri
- Değerlendirme ve Tartışma Soruları

Öğretim Stratejileri

1-SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM–ANLAMLI ÖĞRENME (AUSUBEL)

Temel Özellikleri: **Öğretmen merkezli** bir stratejidir. Konu alanının kavram, ilke ve genellemeleri öğretmen tarafından organize edilip sunularak anlamlı öğrenme gerçekleştirilir. Sunuş yoluyla öğretimin temel aldığı yöntem **tümdengelim** (bütünden parçaya, genelden özele) yöntemidir. İçerik, öğretmen tarafından anlamlı bir yapı bütünlüğüne getirilerek genelden özele doğru hiyerarşik bir sıra ile sunulur. Öğretmen dersin başında öğreteceği konunun ana temasını söyler ve konuyu öğrencilere basamak basamak anlatır. Böylece öğrenci dersin başında neyi öğreneceğini bilir ve ders süresince bunları kazanır. Eğer bilgiler iyi düzenlenmişse **az zamanda çok bilgi** kazandırılabilir.

Kavramların ve **soyut konuların** öğrenimini sağladığı için daha çok ilköğretim 5. sınıftan itibaren kullanılır. Sunuş yoluyla öğretimde konular işlenirken **ardışıklık, aşamalılık**, bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygun hareket edilir. Bu nedenle yeni konuların önceki konularla ilişkilendirilmesi gerekir, bunun için de önceki öğrenilenlerin

tam olarak öğrenilmesi gerekir. Önceki öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi amacıyla **ön örgütleyici – organize ediciler** (kavram haritaları, grafik, şema) kullanılır.

Uygulama aşamaları:

1.Ön organize ediciler kullanılır (Öğrenci öğrenmeye hazır hâle getirilir.).

2.Konu tümdengelim yöntemiyle sunulur (Kavram, ilke, bilgi birimi sunulur.).

3.Farklı örnekler sunularak ilke ve kavramlar ile öğrencilerin bilişsel süreçleri aktif hâle getirilir (Öğretmen olumlu – olumsuz örnekler sunar, öğrenci öğretmenin verdiği örnekleri açıklar ve öğrenciler kendi farklı örneklerini verirler.).

4.Sunulan bilgiler özetlenir.

Dikkat !!! Sunuş yolu öğrenmede öğretmen – öğrenci etkileşimi yoğundur çünkü bu stratejide anlatımın yanında soru – cevap, tartışma teknikleri de kullanılır. Öğrenci aktivitesi düşüktür.

Yararları:

Kısa sürede çok bilgi aktarılır. Zamanın kısıtlı olduğu durumlarda kullanılır.
Kalabalık sınıflar için idealdir. Zor, soyut ve karmaşık konuların öğretiminde kullanılır.
Öğrencilerin ön bilgileri yeterli olmadığı durumlarda etkili olur.
Dersin girişinde, özetlenmesinde, tekrarında kullanılır.

Sınırlılıkları:

Sadece bilgi düzeyinde hedeflerin öğretiminde kullanılır. Üst düzey hedeflerde kullanılmaz.
Öğrenci aktivitesi düşüktür. Ezber öğrenmeler gerçekleşebilir.
Sıkıcı olabilir. Öğrencilerden dönüt almak zor olduğundan hataların düzeltilmesine imkân olmayabilir.

2-BULUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM – ÖRNEK KURAL (BRUNER)

Temel Özellikleri: Bruner'e göre öğrenci, **bilgiye kendisi ulaşmalı ve bilgiyi keşfetmelidir**. Bu yaklaşımın öğretim sürecinin **merkezinde öğrenci** vardır, kural ya da bilgi yapısını keşfeden öğrencidir. **Öğrenci örnekleri inceler, deney yapar; ilke, tanım ve genellemelere kendisi ulaşır. Tümevarım** yöntemi kullanılır. Tümevarım yöntemi, olay ve olgulardan hareket ederek sonuca ulaşma yoludur.

Bu yaklaşımda öğrenciyi buluşa götürmede sorular ve örneklerden yararlanılır. Öğretmen gerektiğinde ipucu ve dönütler verir. Öğretmen öğrencilerin **merak duygusunu** uyandıracak bir problemle derse başlar. Bu yaklaşım; belli bir problemle ilgili verileri toplayıp analiz ederek sonuca ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın en önemli özelliği öğrencinin **öğrenme güdüsünü artırmasıdır.**

Buluş yoluyla öğretimde **öğretmenin görevi sunmak değil, daha çok öğrencilere bilgileri buldurmaktır.** Diğer bir ifadeyle öğrenciye rehberlik ederek, onu yönlendirerek ve ona deneyimler yaşatarak onun bilgilere, genellemelere ve ilkelere ulaşmasına yardım etmektir. **Öğretmen dersin başında çözümü ya da sonucu vermez. Çözüme ya da sonuca giden öğrencidir.** Öğretmenin dersin başında sonucu ya da çözümü söylemesi bu stratejinin etkisini ortadan kaldırır. Öğrencinin kavrama ulaşması için ön bilgilerinin olması gerekmektedir. O nedenle daha çok kavrama düzeyindeki hedeflere uygundur.

Öğrencinin **sezgisel düşünme**sini gerektirir. Bruner, öğrencinin sezgisel düşünmesini beslemek için tam olmayan kanıtlarla tahminde bulunmasını ve daha sonra da bu tahminlerini sistemli araştırma yaparak test etmesini önermektedir. **Örneğin** Karadeniz Bölgesi ile ilgili temel bilgileri öğrendikten sonra öğrenciye eski bir harita gösterilebilir ve öğrencinin Karadeniz'deki bu limanlardan hangisinin en önemli liman hâline gelmiş olabileceği konusundaki tahminleri alınır. Daha sonra da öğrenci bu tahminlerinin doğru olup olmadığını bilimsel olarak araştırabilir.

Uygulama Aşamaları:

1.Öğretmenin örnekleri sunması
2.Öğrencilerin örnekleri açıklaması
3.Öğretmenin ek örnekler vermesi
4.Öğrencilerin ek örnekleri açıklaması
5.Öğretmenin örnekleri ve zıt örnekleri (örnek olmayan durumları) vermesi
6.Öğrencilerin bu zıt örneklerle karşılaştırma yapması
7.Öğretmenin öğrencilerin belirlediği ilkeleri ve özellikleri açıklaması, tamamlaması
8.Öğrencilerin ilke ve genellemelere ulaşması ve tanımı yapması
9.Öğrencilerin ek örnekler vermesi

Yararları:

Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığından kalıcı öğrenmeyi sağlar. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Kavrama ve üstü hedef düzeyleri için uygundur.

Sınırlılıkları:

-Zaman alır. -Maliyeti yüksektir. -Ön bilgiler yoksa amacına ulaşmaz. -Karmaşık bazı konularda sonuca ulaşmayabilir. Olgu öğretiminde etkili değildir.

3-ARAŞTIRMA-İNCELEME YOLUYLA ÖĞRETİM STRATEJİSİ (J. DEWEY)

Öğrenci merkezli bir stratejidir. **Öğrenci etkinliklerine dayalı bir problem çözme sürecidir.** Öğretmenin görevi: Uygun araştırma problemlerini belirlemektir. Bu problemler;

1-Gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemler olmalı,
2-Merak uyandırmalı,
3-Birden çok çözümü olmalıdır.

Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılır. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde olduğu gibi öğretmen bir yol gösterici, gerektiğinde yönlendirici bir rehber konumundadır. Bu stratejide ele alınan problemlerin gerçek hayatta karşılaşılan problem durumları olması gerekir. Bu strateji, öğrencinin problem çözme becerisini kullanarak bilimsel yöntem sürecini izlemesi gerekir. Bu stratejide **öğretim**, öğrenci etkinliklerine dayalı bir problem çözme sürecidir. **Amaç**, içeriğin aktarılması değil, öğrencilerin araştırma ve problem çözme yönteminin farkında olması ve onu gerektiğinde kullanmasıdır.

Bu stratejinin kullanabilmesi için konunun hedef-davranış boyutu en az **uygulama** ve daha üst düzeyde olmalıdır. Dolayısıyla üst düzeyli zihinsel süreçlerin (uygulama, analiz, sentez) geliştirilmesinde en etkili stratejilerden birisidir. Bu strateji sadece sınıf içerisinde değil aynı zamanda laboratuvar, atölye ve okul dışı doğal ortamlarda kullanılabilir.

Stratejinin Uygulanması:

- Problemi hissetme
- Problemi tanımlama
- Problemle ilgili bilgilerin toplanması
- Problemle ilgili hipotezler kurma
- Veri toplama (problemin çözümü için)
- Hipotezleri test etme (Doğru-yanlış)
- Problemin çözümü
- Sonucu raporlaştırma

Yararları: Öğrencilerin bilimsel, problem çözme, yaratıcı, eleştirel gibi üst düzey düşünme becerisini kazanmalarını sağlar, Üst düzey hedeflerde kullanılır. İletişim, sorumluk alma, kaynaklara ulaşma becerisi kazandırır.

Sınırlılıkları: Maliyeti yüksek, zaman alır, kalabalık sınıflarda uygulanması zor, ön koşul öğrenmeleri eksik olan öğrencilerde uygulanması zor, her yaş ve her hedef düzeyi için uygun değildir; öğretmen sınıf yönetiminde zorluk yaşayabilir.

4-TAM ÖĞRENME STRATEJİSİ (YAKLAŞIMI) (BLOOM)

Temel Özellikleri:

1.Bilgi birimleri **ünitelere ayrılmıştır** ve bir ünite tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmez.

2. Tam öğrenme modeli, her okulda ve sınıfta hızlı öğrenen ve öğrenemeyen öğrencilerin bulunduğunu; her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre öğretimin yapılmasını, her öğrenciye ihtiyacı olan **ek öğretim zamanı** ve **nitelikli öğretme hizmeti** (ipucu, katılım, pekiştireç, dönüt) sağlanırsa **her öğrencinin öğrenebileceğini** ve okulda tüm öğrencilerin başarılı olacağını savunur. "Öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır."

3.Değiştirilmez Özellikler: **zekâ, genel yetenek, öğrencilerin kişilik özellikleri, ailenin sosyoekonomik statüsü**

Değiştirilen Özellikler: **ön öğrenmeler, derse karşı ilgi, tutum, başarı inancı, ipucu, pekiştireç, katılımı, dönüt, araç gereç ve zaman** gibi değiştirilebilir ögeler zenginleştirilerek etkili öğrenme sağlanabilir. Okullar öğrencilerin değiştirilemez özelliklerini değil, değiştirilebilir özelliklerini geliştirerek öğrenmeyi sağlamalıdır.

4. Her ünite sonunda **izleme testi (formatif)** uygulanır.

5. Bloom eğitimdeki normal dağılım eğrisini reddeder, sola çarpık bir grafik oluşmasını kabul eder. %90''ın dışında kalan öğrencilerin de önemsenmesi gerektiğini, onların da tam öğrenmelerinin sağlanması gerektiğini savunur. Bu bağlamda öğretmene büyük görev düşmektedir (%95-100'ü amaçlar).

6. Tam öğrenmenin 3 ögesi (değişkeni) vardır: öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği, öğrenme ürünleri. Öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetleri, öğrenme ürünlerini etkiler.

Tam Öğrenme Yaklaşımının Uygulama Basamakları:

1.Öğrenme birimlerinin üniteler şeklinde belirlenmesi

2.Ünitenin hedef-davranışlarının belirlenmesi, ulaşılacak hedef-davranış standardının belirlenmesi (%70)

3.Ön koşul öğrenme düzeyinin belirlenmesi, varsa ön koşul öğrenmelerdeki eksikliklerin giderilmesi

4.Öğretim ünitesinin işlenmesine geçilmesi (Etkinlikler düzenlenir.)

5.Ünite ya da konunun öğretimi bittikten sonra izlemeye dönük değerlendirmenin (ünite, izleme testi) yapılması (formatif değerlendirme)

6.a)İstenilen öğrenme standardına (%70) ulaşmayan öğrenciler için **tamamlayıcı ek öğretim etkinliklerinin** yürütülmesi

6.b)Öğrenme düzeyi iyi olan öğrenciler için zenginleştirilmiş öğretim etkinlikleri düzenleme

7.Sınıftaki tüm öğrencilerin istenen öğrenme standardına ulaşmasından sonra bir sonraki üniteye geçilmesi

8. Birkaç ünite işlendikten sonra summatif değerlendirme yapılması, öğrencilerin öğrenme düzeyinin belirlenmesi

Tamamlayıcı Öğretim Etkinlikleri:

→ Öğretmen veya özel öğretici tarafından bire bir eğitim (özel ders), küçük gruplarla öğretim; okulda, evde ek öğretim (ödev)

- → Programlı öğretim, tekrar (farklı yöntem ve tekniklerle) kaynak ve yardımcı kitaplarla öğretim
- → Eğitsel oyunlarla öğretim, bilgisayarlı öğretim

Tam öğrenmenin 3 temel değişkeni vardır. Bunların yerine getirilmesi gerekir.

1. Öğrenci Niteliği → Bilişsel giriş davranışları / Duyuşsal giriş davranışları →GİRİŞ
2. Öğretim Hizmetinin Niteliği → Pekiştirme / İpucu / Dönüt-Düzeltme / Etkin Katılım GELİŞME
3. Öğrenme Ürünleri → Bilişsel / Duyuşsal → SONUÇ

NOT: Tam öğrenmenin giriş (öğrenci niteliği) ve gelişme (öğretim hizmetinin niteliği) kısmı **bağımsız değişken** olarak adlandırılırken sonuç (öğrenme ürünleri) kısmı **bağımlı değişken** olarak adlandırılmaktadır.

1. Öğrenci Niteliği: Öğrencinin sürecin başında taşıması gereken özelliklerdir.

a) <u>Bilişsel Giriş Davranışları:</u>

Daha önce öğrenilmesi gereken; *Bilgi, beceri ve yetenekler
*Ön koşul bilgiler
*Sözel ve işitsel yetenekler
*Okuduğunu anlama
*Dinleme becerisi
*Problem çözme becerisi

b) <u>Duyuşsal Giriş Davranışları:</u>

Öğrencinin öğrenme ünitesine karşı; *İlgisi *Tutumu *Akademik öz güveni (benlik)

***2.* Öğretim Hizmetinin Niteliği:**

Öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde dört öge belirlemektedir. Bunlar: **ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme ve geri bildirim (dönüt) ve düzeltme**dir.

a) İpucu: Öğrenciyi harekete geçiren, istenilen davranışın yapılmasına yardımcı olan mesajlardır. **Bir sınıfta hedef davranışları kazandırmada kullanılan her türlü ileti ipucudur.** Hedefe ulaşmada yol gösterir (soru sorma, açıklama, örnekleme, modeller, gerçek varlıklar, ses tonu, jest ve mimikler, harita, şemalar, grafikler…). Ör. Türkiye'nin en büyük gölü hangisidir (Hani canavarı olan) (Türkiye'nin doğusunda bir yer)?

b) Öğrenci Katılımı: Öğretmen sınıf içi öğretim etkinliklerini düzenlemede öğrencileri <u>aktif kılmak</u> ve öğretim merkezli öğretim yapmak için **etkinlikleri öğrencilerle birlikte planlamalı ve uygulamalı**, bununla birlikte öğretim sürecinde hedeflerden ve içerikten çok **yöntem ve tekniklere** odaklanmalıdır. Yani farklı yöntem ve teknikler kullanmalıdır.

c) Pekiştirme: Bir davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran uyarıcılara "pekiştireç" denir. Öğrencilerin doğru ve beklenene yakın davranışları pekiştirilir. Öğrenme sırasında,

öğrencinin gösterdiği olumlu davranıştan sonra öğretmen pekiştireç verirse (aferin, çok güzel, gülümseme, alkış) o davranış kalıcı olur.

d) Dönüt-Düzeltme (Geri Bildirim): Dönüt, öğrenciye yaptığı bir davranışın sonucu ile ilgili bilgi vermektir. "Düzeltme" ise yanlışların ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi işlemidir.

Öğretmenin "doğru, yanlış, eksik" demesi öğrenci için dönüttür. Öğretim sürecinde dönüt kullanmanın en önemli yönü, **öğrencilere yapmış oldukları davranışların düzeyi hakkında bilgi vermesi ve gerekli uyarı ve düzeltmelerin zamanında yapılmasıdır.**

Dönüt ve düzeltme, bir sınıftaki öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen **en önemli öge** olarak kabul edilir. Çünkü sınıf ortamında kullanılan ipucu, pekiştirme ve katılma grup içerisindeki öğrencilere etki düzeyleri anlamında farklı sonuçlar verebilir. Dönüt ve düzeltme, öğretimin bireyselleştirilmesi anlamında her öğrencinin düzeyi ile ilgili net sonuçlar verir.

***3.* Öğrenme Ürünleri:**

-Öğrenme düzeyini (iyi, orta, kötü)
-Öğrenme çeşidini (bilişsel, duyuşsal, psikomotor)
-Öğrenme hızını (hızlı, yavaş)
-Duyuşsal ürünleri (kendine güven, güdü)
-Bilişsel ürünleri (kavrama, analiz, sentez, değerlendirme) kapsamaktadır.

Değerlendirme ve Tartışma Soruları

1) Öğretim stratejileri nelerdir? Örneklerle açıklayınız.
2) Tam öğrenme stratejisinin üç temel değişkeni nedir?

DERS 5

Kazanımlar

Bu dersin sonunda aşağıdaki kazanımları edinmiş olmanız beklenmektedir:

- ✓ Eğitimde güncel yaklaşımları tanımlama

Konu Örüntüsü

- Eğitimde Güncel Yaklaşımlar
- Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı
- Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı
- Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı
- Beyin Temelli Öğrenme (NörofizyolojikÖğrenme)Yaklaşımı
- Hibrit-(HarmanlanmışÖğrenme)Yaklaşımı

EĞİTİMDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI (PİAGET, VYGOTSKY, DEWEY, GESTALT, BRUNER)

Yapılandırmacılıkta öğrenme, **deneyime bağlı anlam oluşturma** sürecidir ve bu süreçte öğrenci aktiftir. Anlam oluşturan öğretmen değil, öğrencidir. Buna göre bilgi yaşantılarını anlamlı bir duruma getirmeye çalışan ve **öznel bilgiyi** oluşturan yani bilgiyi yapılandıran bireydir (öğrenci). Bu nedenle yapılandırmacılık nesnel bilgiyi reddeder.

Öğrencilerin ön bilgilerinin farkında olmaları, çevre ile etkileşime geçmeleri, **üst düzey düşünme becerilerini** geliştirmeleri öğretmen tarafından sağlanmalıdır. Öğretmen bunun için açık uçlu sorular sormalı, açık uçlu tartışmalar yapmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına rehberlik etmelidir. Öğretmen öğrencileriyle birlikte araştırır ve öğrenir. En önemli özelliği; bireyin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir.

Yapılandırmacılıkta sınıflar bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı; sorgulama, araştırmanın yapıldığı; problemin çözüldüğü bir yerdir.

Sınıflarda etkin olan öğrencidir. Öğretmen ise asla ne öğrenileceğini söylemez, öğrenenlere bilgiye ulaşma yollarını keşfetmede yardımcı olur. Öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir araştırmacıdır ve öğrenciyle birlikte öğrenir.

Ders planları esnek olmalı, **öğrenci ihtiyaçlarına** göre şekillenmelidir. Konular parçalara bölünmeden bütün olarak ele alınmalıdır. Program, öğrenci sorunlarına yöneliktir ve **birincil kaynaklar (somut yaşantılar ve deneyimler)** üzerinden öğrenme gerçekleştirilir.

Bireysel farklılıklara önem verilir. Öyle ki tek doğru yerine iki kişi aynı olaya farklı anlamlar yükleyebilir. **İş birliğine dayalı öğretim** yöntemi kullanılarak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri sağlanır. Öğrenmede çevre etkileşimi önemlidir.

Yapılandırmacılıkta **kavram öğretimi** esastır. Belirlenen kavramların kazandırılması amaçlanmaktadır. Kavramlar **tematik öğrenme yaklaşımı** ile öğretilmektedir.

Değerlendirme, öğretim sonucuna değil de **sürecine** dönük olarak yapılır (portfolyo). Öğrencinin öğrenme sürecinde ortaya koyduğu her şey değerlendirilir. Süreç değerlendirme, alternatif değerlendirme, otantik değerlendirme, tümel değerlendirme olarak da tanımlanabilir.

Yapılandırmacılık, buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının geliştirilmiş hâlidir. Aralarındaki fark, buluş yolunda öğrenci öğretmen yönlendirmesiyle (ipuçları, soru-cevap) düşünerek ilke ve genellemelere (nesnel gerçeklere) ulaşır. Yapılandırmacılıkta ise öğrenci, öğretmen rehberliğinde deneyimler geçirir ve birincil bilgi kaynaklarıyla anlam (öznel gerçeklerini) üretir.

DİPNOT-1: Yapılandırmacı öğrenme kuramı üç temel grupta ele alınabilir. Bunlar:

1-Bilişsel yapılandırmacılık (Piaget): Öğrenme zihinsel yapıda meydana gelen denge (özümseme, uyumsama) süreçlerinden oluşur. Denge (Zihin)

2-Sosyal yapılandırmacılık (Vygotsky): Öğrenme, çocuğun çevre ile etkileşime geçmesiyle oluşur. Öğrenme diğer bireylerle paylaşılan etkinlikler sırasında oluşur. Merak (Çevre)

3-Radikal Yapılandırmacılık (Von Glasersfeld): Bilginin sadece birey tarafından oluşabileceğini savunur.

PROJE TABANLI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI (JOHN DEWEY, KİLPATRİCK VE BRUNER)

<u>Proje tabanlı öğretim yöntemi</u>; bilimsel düşünmenin adımlarını öğretmek, öğrencilerin ilgilendikleri bir konuda araştırma yapmalarını, sonuçlarını bir raporla düzenlemelerini ve sınıfta ya da yarışmada sunmalarını amaçlar.

Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak gerçek yaşam koşullarına uygun disiplinlerarası (konular, etkinlikler, bilimsel alanlar) bağlantı kurarak bir problem ya da senaryo üzerinde yerine getirdiği bir problem çözme etkinliğidir. Bu etkinliğinin sonucunda öğrencilerin bir **ürün** ya da **performans** ortaya koyması söz konusudur.

Öğrencilerin bilimsel yöntem süreç becerileri geliştirilir. Gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlar senaryo çerçevesinde öğrencilere verilir ve öğrencilerin bu sorunlara çözümler bulmaları sağlanır. Öğrenciler problemlerin çözümüne ilişkin **yeni, özgün, orijinal** ve **sentez** düzeyinde ürünler ortaya koyarlar.

Öğrencilere bir **araştırma konusu verilir** ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan bu yaklaşımda öğrenci ders senaryoları içerisinde üst düzey düşünme, problem çözme, yaratıcılık, sentezleme, eleştirel düşünme gibi çalışmalar yaparak etkin öğrenmeye ulaşır. **Bilişsel, duyuşsal, devinimsel gelişimi** destekler.

Proje tasarıları; <u>üst düzey öğrenmeye (problem çözme, eleştirel, yaratıcı düşünme), bilimsel yöntemi kullanmaya, günlük yaşamla ilişkilendirmeye, birden fazla konu alanı ve dersi kapsamaya, farklı kaynaklardan araştırma yapmaya</u> yönelik olmalıdır.

Değerlendirme: Öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme, ürüne ve sürece yönelik olarak yapılır. Sergi, drama, gazete, pano vb. hazırlanarak ürünler sunulur (Bu anlamda proje yöntemi, **sergi tekniği** ile birlikte çalışır. Bilim şenlikleri, öğrenci sergileri proje yöntemi sonucu elde edilen ürünler ile gerçekleştirilir.).

Proje tasarımlarında bulunması gerek esaslar:

-Birden çok çözüm yolu (hipotez, denence) barındırma

-Üst düzey zihinsel becerileri (yaratıcı, yansıtıcı düşünme vb.) geliştirmeye yönelik olma

-Bilimsel yöntemi (araştırma sistematiğini) kullanabilme

-Günlük yaşamla ilişkili olma

-**Birden fazla dersi (disiplini) ilişkilendirme**, farklı kaynaklardan araştırma yapmaya yönelme

-Bireysel ve grupla çalışmaya uygun olma

-Yaparak ve yaşayarak öğrenme söz konusudur.

-Öğrenci kendi artı ve eksilerinden sorumludur.

-Proje tasarısı, planlama, araştırma, değerlendirme faaliyetleri öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte yapılır.

Sınırlılıkları:

-Zaman -Sınırın iyi çizilmesi gerekir. Ona göre hedef belirlenir. Yoksa hedeften sapma meydana gelir. -Her zaman orijinal ürün ortaya çıkmayabilir.

NOT: Proje tabanlı öğretim yöntemi sonucunda mutlaka bir iş, ürün, performans (proje) ortaya konmalıdır.

PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMI (JOHN DEWEY)

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, ilerlemecilik eğitim felsefesi akımı ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejini ortaya koyan John Dewey tarafından ortaya konmuştur. Probleme dayalı öğrenme temelini J.Dewey'in "yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi"nden almıştır.

Bu yöntem çözülmesi gereken bir problemle başlar. Bu problemin gerçek hayatla ilgili olması, ilgi ve merak uyandırması ön koşuldur. Bu, öğrencinin gerçek hayattaki problemlerle daha önceden yüz yüze gelmesini sağlar.

Problem çözme yöntemi, bilimsel araştırma sürecini temele almaktadır. Öğrencilerin problem çözme sürecinde alternatifler geliştirerek, bilimsel yöntemi ve problem çözme aşamalarını kullanarak öğrenmelerini sağlar.

Asıl amaç mevcut problemi çözmek değil hayat boyu karşılaşılacak olan problemlere uygun çözüm stratejileri geliştirmektir. Burada problem araçtır. **Asıl amaç** belirlenen hedefe ulaşmaktır. Bu hedef, problem çözme stratejileri geliştirmektir. Üst düzey ve karmaşık zihinsel beceriler geliştirilir. Düşünmenin en yüksek biçimidir.

Problem Çözme Yönteminde Kullanılan İşlem Basamakları:

1.Problemi hissetme
2. Problemi tanımlama
3. Problemle ilgili bilgilerin toplanması
4. Problemle ilgili hipotezler kurma
5. Veri toplama (problem çözümü için)
6. Hipotezleri test etme (Doğru-yanlış)
7. Problemin çözümü
8. Sonucu raporlaştırma

Problem çözme yönteminde kullanılan problem durumlarında (öğrenme senaryolarında) bulunması gereken özellikler:

- En önemli özellik: Gerçek yaşamla ilgili olmalı.
- Çok yönlü düşünmeyi gerektirmeli.

- İlgi ve merak uyandırmalı.
- Probleme dayalı öğrenme senaryoları, birden çok çözüm yolları içermelidir.
- Hedefe ulaştırıcı olmalıdır.
- Öğrencinin düzeyine (zihinsel yapısına) uygun olmalıdır.
- Öğretmen problem üretebilmeli ve problem, günlük yaşam ile ilgili olmalı ve gerekli transferler yapılmalıdır.
- Üst düzey düşünmeyi, araştırma-inceleme yapmayı sağlamalıdır.
- Asıl olan problemi çözmek değil hedefe ulaşmak olmalıdır.
- Kalabalık gruplara değil küçük gruplara uygulanmalıdır (2-6 kişilik).

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilere Kazandırdıkları Özellikler:

- Problem çözmeyi öğrenmek=Öğrenmeyi öğrenmektir. Çünkü kişi edindiği bilgilerle yaşamda karşılaştığı problemleri, kendi yetenek ve bilgisini kullanarak çözer ve böylelikle kendi kendine öğrenmiş olur.

- Yaşamla yüz yüze gelme -Araştırma, çözüm üretme -Ekip çalışması becerileri -Bilimsel düşünmeyi öğrenme -Üst düzey düşünme becerileri geliştirme -İletişim becerileri -İlgi ve güdülenmeyi artırma

NOT: İçeriğin ayrıntılarına fazla önem verilmez.

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME (HEBB, CAİNE CAİNE) (NÖROFİZYOLOJİK KURAM):

Bu yaklaşım gerçek problemlerin çözümüyle en iyi öğrenmenin olacağını ve öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanması gerektiğini savunur. Öğretmen ise rehber rolündedir.

Beyin temelli öğrenme, yapısalcı yaklaşım gibi yaparak-yaşayarak öğrenmeyi savunur. Öğrenme **5 duyu organına hitap** etmelidir, temeli budur. Böylelikle öğrencinin dikkat ve güdülenmişlik düzeyi yüksek tutulur. Caine and Caine'ne (1990) göre beynin her iki lobunun da kullanımı beynin kapasitesini iki kat değil, kat kat artırmaktadır. Hızlı ve etkili öğrenme için beynin her iki lobunun da koordineli şekilde kullanılması gerekir.

Beyin Temelli Öğrenmenin İlkeleri

1-Beyin paralel bir işlemcidir. İnsan beyni aynı anda birçok işlemi yapabilir. Bu yüzden çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

2-Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Beyin fizyolojik bir organdır. Öğrenme de nefes almak kadar doğaldır, engellenebilir ve kolaylaştırılabilir. Bireyin fizyolojisini etkileyen her şey beyni de etkiler. Stres, uykusuzluk, ilaç kullanımı beyni etkiler.

3-Beyin, parçaları ve bütünleri aynı anda algılar. Beynin farklı olan sağ ve sol yarımküreleri birbiriyle etkileşim hâlinde olmalıdır. Hem tümevarım hem de tümdengelim düşünmeli.

4-Öğrenme bilinçli ve bilinçsiz süreçleri içerir. Bilinçsiz süreçlerden de yararlanılmalı. Tarihte bir şey öğretirken tarihi sevmesini de sağlayabiliriz.

5-En az iki farklı türde belleğimiz vardır: Uzamsal bellek ve ezberleyerek öğrenme. Uzamsal belleğe kaydedilenler unutulmaz. Bilgiler ezber yoluyla değil anlamlı bir şekilde öğretilmelidir.

6-Her beyin kendine özgü düzenlenmiştir. Her bireyin öğrenme yolu farklıdır.

7-Anlamı araştırma doğuştandır. Anlama arayışı beyin için yaşamsal bir temel ve olgudur. Merak ve keşfetme doğuştan gelen bir özelliktir.

8-Anlamı araştırma, örüntüleme yoluyla olur. Örüntü, anlamlı organizasyon ve bilgilerin sınıflandırılması anlamına gelir. Beyin karmaşık değil düzenli öğrenir.

9-Örüntü oluşturmada duygular önemlidir. Duygular ve biliş, birbirinden ayrılmaz ve birbirini etkiler. Olumlu duygusal atmosfer öğrenme üzerinde etkilidir.

10-Öğrenme teşvikle artar, korkuyla azalır. Beynin korku hâlindeyken performansı düşer ve uygun düzeyde teşvik edilirse performansı artar.

11. Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algılamayı içerir. Beyin dikkat ettiği ve farkında olduğu bilgiyi algılar, aynı zamanda dikkati dışında kalan bazı bilgi ve işaretleri de alır. Öğretimde bu nedenle fiziksel uyarıcılara dikkat edilmelidir.

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME

Harmanlanmış öğrenme, kelimenin tam anlamıyla etkileşimli bir deneyimdir. Öğrenciler, her biri belirli bir öğrenme stiline uyacak şekilde tasarlanmış çeşitli farklı içerik ortamları aracılığıyla çevrim içi pratik yaparak çevrim dışı dersleri pekiştirir. Öğrenciler, etkileşim kurmak istedikleri içerik türünü seçebilir; öğrendiklerini uygulayabilir, eğitmenler ve diğer öğrencilerle istedikleri zaman ve herhangi bir cihazda iletişim kurabilirler. Topluluk deneyimi, öğrencilerin katılımını sağlar ve öğretmenleri ilerlemeleri ve daha fazla dikkat gerektiren alanlar hakkında bilgilendirir.

Harmanlanmış bir öğrenme modeli, konunuzu zaman değerlendirmeleri, öğrenme teknikleri ve hatta kişisel tercihler için kişiselleştirmenize yardımcı olabilmektedir. Harmanlanmış öğrenme modelini uygularken web tabanlı hizmetler için titiz davranmak önemlidir. Uzaktan eğitimleri kolayca ve hızlıca kişiselleştirmek, farklı format uygulamaları sade bir şekilde kullanmak gerekmektedir.

Harmanlanmış öğrenme başka bir ifadeyle web destekli öğrenme ile sınıftaki öğrenmenin avantajlı ve güçlü birkaç yönlerinin birleştirilmesidir (Horton, 2000). Yeni bir yaklaşım olan bu öğrenme, teknolojinin öğrenme-öğretme sürecinde ve insanın hayatında vazgeçilmez olmasıyla daha da önemli bir duruma gelmiştir. O hâlde harmanlanmış öğrenme nedir?

Harmanlanmış öğrenme kısaca, öğrenme sonuçlarını ve paylaşılan (delivery) program olarak öğrenme sonunda üst amaçları gerçekleştirmek amacıyla birden fazla paylaşım yolu kullanan bir öğretim programı olarak tanımlanabilir. Bu, farklı öğrenme paylaşımlarının kendi başına karıştırılması ve eşleştirilmesi değil; öğrenme ve mesleki sonuçlara odaklanmasıdır. Bu yüzden bu tanımlama şöyle değiştirilebilir (Singh ve Reed, 2001):

Harmanlanmış öğrenme; doğru becerilerin, doğru kişiye, doğru zamanda kazandırılması için doğru kişisel öğrenme şekliyle, doğru öğrenme teknolojilerinin eşleştirilmesiyle ve öğrenme amaçlarının uygulanmasıyla en yüksek başarıyı sağlamaya odaklanır.

Bu tanımlamada gizlenmiş prensipler şunlardır:

√ Burada paylaşma metodundan çok öğrenme amaçlarına odaklanılır.
√ Birçok kişisel öğrenme stilleri, geniş kitlelere ulaşmak için desteğe ihtiyaç duyar.
√ Her birey öğrenme olayına farklı bilgilerle katılır.
√ Birçok durumda, en etkili öğrenme stratejisi "sadece o an ihtiyaç duyulan şey"dir.

Harmanlanmış öğrenme bileşenleri

Harmanlanmış öğrenme yeni bir şey değildir. Fakat eskiden harmanlama öğrenme içeriği, sınıf ortamı (sunular, laboratuvar, kitap vs.) sınırlılıklarına sahipti. Bugün okulların seçebilecekleri birçok öğrenme yaklaşımları bulunmaktadır. Singh ve Reed'e (2001) göre bunlar:

√ Eş zamanlı (synchronous) fiziksel biçim
√ Öğretmen liderliğinde sınıflar ve öğretmen
√ Katılımlı laboratuvar çalışmaları ve çalıştaylar
√ Alan gezileri

Eş zamanlı (synchronous) çevrim içi biçimler (canlı e-öğrenme):

√ e-görüşmeler/toplantılar

√ Sanal sınıflar
√ Web seminerleri ve radyo veya TV yayını
√ Koçluk (coaching)
√ Mesajla anında görüşme
Kişisel hızda farklı zamanlı (asynhronous) biçimler:
√ Dokümanve web sayfaları
√ Web/bilgisayar destekli eğitim modülleri
√ Değerlendirme/test ve anketler
√ Benzetişimler
√ Mesleki yardım ve elektronik performans destek sistemleri
√ Canlı olay kaydı
√ Çevrim içi öğrenme toplulukları ve tartışma forumları

Değerlendirme ve Tartışma Soruları

1. Eğitimde güncel yaklaşımlardan probleme dayalı öğrenme yaklaşımının temel özellikleri nelerdir?
2. Eğitimde güncel yaklaşımlardan biri olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınırlılıkları nelerdir?
3. Eğitimde güncel yaklaşımlardan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel paradigması nedir?

DERS 6

Kazanımlar

Bu dersin sonunda aşağıdaki kazanımları edinmiş olmanız beklenmektedir:

- ✓ Eğtimde güncel yaklaşımları tanımlama
- ✓ Öğretim ilkelerini tanımlama

Konu Örüntüsü

- Eğitimde Güncel Yaklaşımlar
- Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımı
- İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı
- Öğretim İçin Temel İlkeler
- Değerlendirme ve Tartışma Soruları

YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitim ve yaygın eğitimin birleştirilmesidir. Okul, öğrenmeyi sağlayan tek kurum olamayacağı gibi yaşam boyu gerekli tüm bilgi ve becerileri de kazandıramaz. Bu nedenle öğrenme yalnızca okulda gerçekleşmez, tüm yaşam süresince (ev, müze, kütüphane, etkinliklerde vb.) devam eder. Öğretmenlerin yanında anne-babalar, kardeşler, arkadaşlar vb. kişiler de öğrenmeyi etkiler.

Temel ilkesi, **bilinçli** ve **amaçlı** olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir. Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı bireyin **öğrenmeyi öğrenmesini** sağlamaktır. Yaşam boyu eğitim; bireyin kişilik alanında, sosyal ve mesleki alanda gelişimini amaçlayan, tüm yaşam süresince devam eden çok geniş bir kavramdır.

Yaşam boyu öğrenme, teknolojik gelişmeler ve bunların yol açtığı **değişime uyum sağlayabilme, sürekli olarak kendini yenileyebilme, bilgiyi üretebilme, öğrenmeyi öğrenebilme, iş birliği ve paylaşımı amaçlar.**

Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yanlış Anlayışlar

- Yaşam boyu öğrenme sadece yetişkinleri kapsamaz. Yaşamın tüm dönemlerinde gerçekleşir.

- Yaşam boyu öğrenme sadece meslek, beceri kazandırmaz. Bireysel, sosyal, mesleki vb. her alanı kapsar.
- Yaşam boyu öğrenme tesadüfi oluşmaz. Birey isteyerek, bilinçli, amaçlı öğrenir.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI (J.DEWEY)

Geleneksel sınıflardaki öğrencilerin yarışına ve **rekabetine son** vermeyi amaçlayan ve başarıya birlikte ulaşmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. İş birliğine dayalı öğretim, öğrencilerin **ortak bir amaç** doğrultusunda küçük gruplar hâlinde **birbirinin öğrenmesine yardım** ederek çalışmalarına dayalı bir yaklaşımdır. **"Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için"** anlayışı hâkimdir.

Öğretmen rehberdir, yönlendiricidir. Öğretmenlerin rolü; **2-6 kişiden oluşan heterojen grupların** oluşturulması, gruplarda iş birliği ve verimin artırılmasını sağlamak ve ürünlerin değerlendirilmesindeki tüm aşamaları planlamaktır. Kubaşık öğrenmede paylaşılmış bir liderlik söz konusudur. Tüm üyeler grup içerisinde liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumluluklarını paylaşırlar.

İş birliğine dayalı öğrenmeyi başarılı bir şekilde uygulamak için **6 temel ilkeye** uymak gerekir. Bunlar:

1.Olumlu bağlılık (bağımlılık): "Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için" anlayışı. Bireyin başarısını gruba, grubun başarısını bireye endeksleme (Grup üyelerinin başarısının bireye, bireyin başarısının gruba yarayacağını; bireysel başarı olmadan grup başarısının olmayacağını algılama.).

2. Yüz yüze etkileşim: Öğrencilerin birbirlerin çalışmalarını desteklemeleri, birbirlerine yardım etmeleridir.

3. Kişisel sorumluluk (ve bireysel değerlendirilebilirlik): Grubun her üyesi kendine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmek zorundadır. Grup üyelerinin her biri önce kendi sorumluluklarını yerine getirmek, sonra da ihtiyaç duyan arkadaşına yardım etmekle yükümlüdür.

4. Sosyal beceriler: Grubun başarılı olabilmesi için kişiler arası iletişim becerilerinin yanında diğer sosyal becerilerin de kullanılması gerekir (liderlik, iletişim, karar verme, karşılıklı güven, uzlaşma vb.).

5. Grup sürecinin değerlendirilmesi: Bireyin ve grubun etkinlikleri değerlendirilir ve eksiler, artılar ortaya çıkarılır. Grup çalışmalarına yön verilir.

6. Eşit başarı ilkesi: Her üyenin gruba katkısı kendi yetenek düzeyine göre değerlendirilmelidir. Her öğrenci eşit fırsatlara, imkânlara sahip olmalıdır.

İş Birliğine Dayalı Öğretimin Uygulanması:

1. Takımların oluşturulması: 2-6 kişiden oluşan heterojen gruplar

2. Isınma teknikleri: Oyun ve etkinliklerle grup üyeleri arasında kaynaşma sağlanır.

3. Takımda konu ve görev dağılımı yapılması: Grup içerisinde görev dağılımı yapılır (lider, raportör, yazıcı) ve konu alt dallara ayrılarak her öğrenciye bir konu verilir. Paylaşılmış liderlik vardır.

4. Takım içi etkinlikler: Takım içerisinde başarı birbirine endeksli olduğundan, performansı düşük öğrenciler için çalışmak, anlaşılmayan yerleri daha yaratıcı yollarla anlatmaya çalışmak gerekir.

5. Değerlendirme: Her grup üyesi birbirinin öğrenmesinden sorumlu şekilde değerlendirilir. Bireyin başarısı, grubun başarısına dönüştürülür ve değerlendirme ölçütlere göre öğretmen ve grupça birlikte yapılır.

Sınırlılıkları: -Başarılı ve bireysel çalışmayı seven öğrencilerin başarısını düşürebilir. -Değerlendirme aşaması zordur. Grup içerisinde bireyleri ayrı ayrı değerlendirmek güçtür. -Çalışmalar bir kişi üzerinde kalabilir.

ÖĞRETİM İLKELERİ

1. Hedefe (Amaca) Uygunluk İlkesi: Eğitim durumları işe koşulduğu hedefe hizmet edebilmeli, onlara ulaşılabilir olmalıdır. Bu yüzden bütün uygulamalar hedeflere ve kazanımlara uygun olmalıdır. Aslında öğretim ilkeleri içerisinde en önemli olan ilkedir. Çünkü bir hedefe yönelik olmayan öğretim teknikleri gerçek amaçlarını hiçbir zaman gerçekleştiremeyecektir. Bu yüzden bütün uygulamalar hedef davranışlara uygun olmalıdır.

2. Öğrenciye Görelik İlkesi: Çağdaş eğitim anlayışında eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenciye yönelik olması gerekir. Öğretimde temel öge **öğrenci**dir. Öğrencinin **ilgi**, **gelişim özellikleri, bireysel farklıkları** dikkate alınmalıdır. Öğrencinin fizyolojik, psikolojik özelliklerinin; ilgi ve ihtiyaçlarının, yeteneklerinin göz önünde tutulması öğrenciye görelik ilkesi itibarıyla en gerekli özelliklerin başında gelmektedir. Bunun olmasını gerektiren asıl sebep, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu yönüyle öğrenciye görelik ilkesi geleneksel yöntemlere tamamen zıttır.

*Bu ilke aynı yaş grubundaki öğrencilerin farklı ilgi, zekâ ve fizyolojik özelliklere sahip olduğunu belirtir ancak aynı yaş grubundaki öğrencilerin aynı gelişim seviyesine sahip olduğunu belirtir. Burayı karıştırmamak gerekir.

*Öğrenciye görelik ilkesi, çoklu zekâ yöntemi ve bireyselleştirilmiş öğretimi en çok savunan ve bunların uygulanması gerektiğini belirten ilkedir. Öğrencinin gelişim seviyesine uygun bilgi ve materyallerin seçilmesi gerektiğini belirtir. Ayrıca bu ilke, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiğini savunur.

3. Öğrenci Düzeyine Uygunluk İlkesi: Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır.

4. Hayatilik İlkesi (Yaşama Yakınlık, İşevurukluk): Eğitim-öğretimin en önemli amacı bireyi hayata hazırlamasıdır. **Okul, hayatın bir parçası olmalıdır**. Ders konuları, sorunlar, araç gereçler, örnekler yakın çevreden yani hayattan alınmalıdır. Hayatı sınıfa taşımalıyız. "Öğretim sürecinde, bireyin gereksinim duyacağı yararlı ve kullanılabilir bilgilerin öğretilmesi önemli bir yer tutar." görüşünde, öğretimin "yaşama yakınlık" ilkesinin önemi vurgulanmaktadır.

Öğretim süreci içerisinde kazandırılan davranışların gerçek hayatta kullanılabilir olması ve gerçek hayatı kolaylaştırıcı nitelikte olmasını vurgular. Bu ilkeye göre kazandırılmak istenilen davranış eğer öğrencinin gerçek yaşamında bir işe yaramayacaksa eksik, amaçtan yoksun bir kazanım olacaktır.

5. Transfer İlkesi: Öğrenci derste öğrendiğini farklı durumlara ve günlük hayata aktarabilmelidir. Sınıftakini hayata aktarmalıdır. Ör.: Öğrencinin dört işlem becerisini alışverişte kullanması, derste "Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir." kazanımı sonrası, marketten alacağı ürünlerdeki üretim ve son kullanma tarihlerine dikkat etmesi.

Yaşamdakini sınıfa aktarıyorsak: hayatilik
Sınıftakini yaşama aktarıyorsak: transfer

6. Yaparak Yaşayarak Öğrenme (Uygulanabilirlik, Aktivite): Bu ilke öğretimde öğrencinin **aktif** olması, bizzat kendisinin etkin olması gerektiğini ifade eder. Öğrenci eğitim sürecine ne kadar fazla katılır, süreçte ne kadar etkin olursa o kadar başarılı olur. Yaparak ve yaşayarak öğrenme, eğitimde ezberciliği ortadan kaldırır; kalıcı ve etkili öğrenme sağlar.

Bu ilke, öğrencinin etkin hâle dönüştürülmesini ve bu sayede kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Yine burada duyu organlarının sayısının artışı önemlidir. Ne kadar çok duyu organı işin içindeyse öğrenci o kadar iyi anlayacaktır. Öğrencinin yapıp söylediklerinin %90'ını unutmaması ve hatırlaması göz önüne alınırsa bu ilkenin ne kadar önemli olduğu daha da iyi anlaşılacaktır.

7. Ekonomiklik İlkesi: Öğretim hedeflerinin en kısa sürede, en az emek ve maliyetle en verimli şekilde verilmesidir. Bunun için öğretim süreci iyi **planlanmalı**, kullanılan araç gereç ve materyaller amaca uygun kullanılmalıdır. Ayrıca bilişsel bir hedefi öğretirken yanında duyuşsal bir hedefi de öğretirsek aynı anda iki hedefimizi gerçekleştirmiş oluruz.

En az çabayla en fazla hedef davranışın üretilmesini ifade eden ekonomiklik ilkesi, süre ve emeğin minimize edilmesi gerektiğini savunur. Bu ilkeye uyum için öğretim süreci tamamen planlanmalı, öğrencinin zaman ve enerjileri yerinde kullanılmalı; öğretim materyalleri, içerik ve değerlendirme amaca uygun şekilde yapılandırılmalıdır.

8. Aktüalite (Güncellik) İlkesi: Çocuğun hayatın gerçekleriyle karşı karşıya gelmelerini ve yakın çevre, ülke ve dünyada gelişen **son olaylara** karşı ilgi duymalarını sağlamak için ders konularıyla aktüel (güncel) olay ve sorunlar arasında ilişki kurulmalıdır.

Ör.: Türkiye'nin nüfusu konusu işlenirken en son bilgiler öğrencilere aktarılabilir. Doğal afetleri işleyen bir öğretmen dünyada **en son yaşanan** doğal afete ilişkin haberleri sınıfta okuyabilir. Bir öğretmen, sınıfa o günkü tarihli gazeteyi getirip derse oradaki haberle başlıyorsa o öğretmen aktüalite ilkesinden yararlanmıştır.

9. Açıklık (Ayanilik) İlkesi: Açıklık iki anlamda kullanılmaktadır. 1. Öğretmenin kullandığı dilin açık ve anlaşılır olmasıdır. 2. Öğrenmede birden çok duyu organına hitap edebilmektir. Öğrencinin dersi anlaması, öncelikle konuşulan dilin anlaşılır olmasına bağlıdır. Aynı zamanda öğrenmede ne kadar çok duyu organı işe koşulursa o kadar etkili ve tam öğrenme sağlanabilir. **Ör.** Anlatım yöntemini kullanan bir öğretmen tepegöz, projeksiyon cihazlarını da kullanarak birden çok duyu organına hitap edilebilmektedir.

İki şekilde açıklanmaktadır: Anlaşılır, sade ve açık bir dilin kullanılmasıdır. Bir diğer anlamı da öğretimde ne kadar çok duyu organı işe karışırsa o kadar nesnellik ve açıklık mümkün olmaktadır. Bu ilkeye göre materyal kullanımı nesnellik açısından önemlidir. Ayrıca yaparak-yaşayarak öğrenme bu ilkenin en çok desteklediği öğrenme şeklidir.

10. Somuttan Soyuta İlkesi: Bireyin zihinsel gelişimi somuttan soyuta doğru olmaktadır. Somut kavramlar soyut kavramlara göre daha anlaşır kavramlardır. Bu yüzden **önce somut kavramlar daha sonra soyut kavramlar** öğretilmelidir. **Özellikle ilköğretim birinci kademede uygulanır. Ör.:** Derste öğretmenin araç gereçlerden yararlanarak deney yapması, konu kavrandıktan sonra olayın formülüne yani soyuta geçilmesi… Matematik dersinde önce çubukları kullanarak onluk-birlik kavramını göstermesi, sonra iki basamaklı sayılarla işlem yapılması.

Bu ilke önce elle tutulan, gözle görülen; sonra bunların üzerine soyut kavramların öğretilmesini belirtmektedir. Bu ilke de materyal kullanımını vurgulamaktadır. Burada dikkat etmemiz gereken başka bir husus da soyut öğrenmeler devam etmektedir ancak soyut kavramları somutlaştırma yoluna gidilmektedir.

11. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Yeni öğretilecek bilginin, becerinin önceden öğrenilenden hareket ederek öğretilmesini öngörür. Böylece öğrenme kolaylaşmakta ve yeni öğrenilecek bilgi önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı hâle getirilmektedir. Öğretmen derse bir önceki derste işlediği konularla ilgili soru sorarak ya da o konuyu tekrar ederek başlarsa bu ilkeyle hareket etmiştir.

Ön öğrenmeler ve hazırbulunuşluk göz önünde tutularak bilişsel ve duyuşsal tutumu geliştiren ilkedir. Bildiğinin üstüne bilinmeyenin eklenmesiyle öz güven artırıcı bir ilke olarak karşımıza çıkar. Öğrencinin eski bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü kurmasını sağlar ve anlamlandırma gerçekleştirilir.

12. Yakından Uzağa İlkesi: Bu ilkede öğrenmeye yakın çevreden başlanır. Konularla ilgili örnekler yakın çevreden verilir. Çünkü çocuk yakın çevreyle daha ilgilidir. Daha sonra uzak örneklere doğru hareket edilir. Zamansal ve mekânsal olarak yakın çevreden uzak çevreye

doğru giden bir yol izlenmektedir. Örneğin coğrafya dersinde dağları anlatan bir öğretmenin önce yakın çevreden öğrencilerin bildikleri dağları göstermesi, daha sonra o ilde bulunan dağları listelemesi ve Türkiye'de bulunan dağların özelliklerini anlatması bu ilkeye uyduğunu göstermektedir.

13. Basitten Karmaşığa İlkesi: Öğretmen tarafından konular verilirken önce basit konulara ve kavramlara yer verilmesi ve zaman içinde giderek zor ve karmaşık konulara geçilmesi esasına dayanır. **Ör.:** Matematik dersinde önce bir bilinmeyenli denklemler verilir, daha sonra iki bilinmeyenli denklemlere geçilir.

14. Bütünlük İlkesi: Çocuğun bedensel, duygusal, ruhsal ve sosyal; bütün yönleriyle bir bütün olarak ele alınıp tüm yönleriyle dengeli bir biçimde geliştirilmesine dayanır. Ayrıca konuların da bütünlük içinde öğretilmesi yani derslerin disiplinlerarası yaklaşım ve geniş alan yaklaşımıyla işlenmesi gerekmektedir.

Bireyin bütüncül olarak gelişimini sağlayan bu ilkenin hedefi, öğrencide sadece bilgi genişlemesi yaratmak değil; onun iradesini; duygusal, ahlaki ve sosyal yönelimlerini de harekete geçirerek öğretimde bütünlüğü sağlamaktır. Bu ilkenin üzerinde en çok Brunner durmuş ve bu ilkeyi desteklemiştir.

15. Anlamlılık: Öğrenciler öğrenmeye güdülendiğinde öğrenmeler daha etkili olur. Bunun için öğrenme konularının ne zaman, ne şekilde, ne işe yarayacağı veönemi açıklanır. Böylece öğrencilerde öğrenmeye yönelik beklenti ve istek oluşur.

16. Tümdengelim: Bir öğrenme konusu önce genel ve ortak özellikleri, sonra da özel ve ayrıntı özellikleri ile verilir.

17. Sosyallik İlkesi: Öğretim ilkeleri konusunun son ilkesi olan sosyallik, öğretim sürecinde insanların sosyalleşmesini ve topluma uyum sağlamasını vurgulamaktadır. Ayrıca özgürlük konusunu da es geçmemektedir.

Değerlendirme ve Tartışma Soruları

1. Yaşama yakınlık ilkesi ile transfer ilkesinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
2. Öğrenciye görelik ilkesi ile öğrenci düzeyine uygunluk ilkesinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 2

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

TEMMUZ 2022
ANKARA

1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN TEMEL KAVRAMLARI
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

1.1. EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN YERİ: Günlük yaşamda "eğitim sistemi" terimini sık kullanırız. Eğitimin gerçekten bir sistem olup olmadığını değerlendirelim ancak öncelikle sistemin ne olduğuna bir bakalım: Sistem, en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere uygun ve değişik ögelerden oluşan dirik[1] bir örüntüdür[2]. Bir bütüne sistem diyebilmek için girdi, süreç ve çıktı ögelerinin olması gerekir. Eğitim de bir sistemdir çünkü birincisi gerçekleştirmek istediği hedefler bulunmaktadır. Hedefler şu biçimde tanımlanabilir:

1. ***Uzak hedefler:*** Devletlerin hedefleridir, bazı ülkelerde çerçevesi anayasa ile güvenceye alınmıştır.
2. ***Genel hedefler:*** Daha işevuruk hedeflerdir. Kurumların (MEB, MEB genel müdürlükleri, il millî eğitim müdürlükleri, okul yönetimleri vb.) hedefleri vb.
3. ***Özel hedefler:*** Dersin hedefleridir, bir dersin kazanımlarını kapsar.

Eğitimin bir sistem olmasının ikinci nedeni, bu hedefleri gerçekleştirmek için farklı ögelerden oluşmasıdır:

1. ***Girdi:*** Eğitim-öğretim için gerekli her şey eğitim sisteminin girdisini oluşturur. Örneğin *öğrenci, öğretmen, okul, çalışanlar, yönetim, eğitim programı vb.*
2. ***Süreç:*** Girdilerin hedefler doğrultusunda bir araya getirildiği, dersin hedeflerinin öğrenciye kazandırıldığı eğitim durumlarını kapsar. Süreç, öğretmenler, okul yönetimi, il yöneticileri ülke genelinde belirli aralıklarla kontrol edilmektedir. Kontrollerin sonucu olumlu ise süreç devam etmekte değilse sürece müdahale edilmektedir.
3. ***Çıktı:*** Öğrencilerin sahip olduğu niteliklerdir. Eğitim sistemi için çıktılar, dar anlamda öğrencinin bir dersin sonunda ulaştığı hedefler ve kazanımları ifade ederken geniş anlamda öğrencinin öğretim sürecinin başlangıcından sonuna kadar sahip olduğu bilgi beceri ve yetkinlik anlarını ifade etmektedir. Yönetimler girdiyi kontrol ederler. Eğitim sisteminde öğrenci hazırbulunuşlukları da dar anlamda eğitim sisteminin girdilerini oluşturur ve öğretmenler hazırbulunuşluk girdisini ölçerek kontrol etmektedirler. Çıktılar hedeflerle tutarlı mı diye kontrol edilmektedir. Çıktılar hedeflerle tutarlı ise eğitim sistemi doğru bir şekilde işliyor demektir. Eğer çıktılar hedeflerle tutarlı değilse eğitim sisteminde bir şeyler aksıyor demektir.

Eğitimde kontrol (denetleme) ölçme ve değerlendirme ile mümkündür. Gözlenmeyen süreçler ve ürün değerlendirilemez. Diğer taraftan içinde bulunduğumuz yüzyıl ile birlikte eğitimde ve dolayısıyla ölçme ve değerlendirmede bir paradigma değişimi söz konusudur.

1.2. YİRMİ BİRİNCİ YÜZYIL DEĞİŞEN EĞİTİM PARADİGMASI:

20. yüzyıla hâkim olan kültürel iklim, sanayileşme idi ve dolasıyla eğitim bu iklimle uyumlu biçimde şekillenmişti. Özellikle ABD'de 1930-1950'lerde okullardan "*eğitim fabrikaları*" olarak söz ediliyor, eğitim de bu anlayışa uygun biçimde kurgulanıyordu. Ülkemizde de o yıllarda benzer bir anlayışın olduğunu söylemek olanaklı. Atatürk'ün ortaya koyduğu «*muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak*» Türkiye'nin hedefi ve bir nevi eğitimin de uzak hedefi oldu. Eğitimin genel hedefi de pek çok ülkede kabaca *"toplumun bireylerden beklediği görev ve sorumluluklar doğrultusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip olma"* olarak tanımlandı.

[1] Canlılığını sürdüren, sürekli kendisini yenileyen ve gelişen.
[2] Ögelerden oluşan ve aralarında ilişki bulunan bir bütün.

Geçtiğimiz yüzyılın özellikle son çeyreğinde bilgi ve iletişim teknolojisinin öneminin artması toplumlarda, üretimde ve eğitimde bir paradigma değişimine yol açtı. Artık sanayi toplumlarından bilgi toplumlarına hızlı bir dönüşüm baş gösterdi. Değişen tanımlamalar ve kavramlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Değişen üretim paradigması*

Sanayi Paradigması	**Bilgi ve İletişim Teknolojisi Paradigması**
Enerji yoğun	Bilgi yoğun
Çizim bürolarında yapılan tasarım ve mühendislik	Bilgisayar destekli tasarım
Ardışık tasarım ve üretim	Eş zamanlı mühendislik
Standart tasarım	Sipariş üzerine tasarım
Tahsis edilmiş tesis donanım	Esnek üretim sistemleri
Otomasyon	Sistemasyon
Tek firma	Ağ yapı
Hiyerarşik yapılar	Düz yapılar
Bölünmüş	Bütünleşik
Servisi olan üretim	Ürünleri olan servis
Merkezî yapı	Dağılmış yapı
Özgün beceri	Çoklu beceri
Hükûmet kontrolü	Hükûmetin bilgi, eş güdüm ve üretimi yönlendirmesi
Planlama	Vizyon

Üretimde yaşanan bu değişim eğitim-öğretim ortamlarına da yansımaya başladı. Değişen tanımlamalar ve kavramlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Değişen üretim paradigması*

Sanayi Paradigması	**Bilgi ve İletişim Teknolojisi Paradigması**
Sınıflarda eğitim	Bireysel araştırma
Pasif öğrenme	Yaparak-yaşayarak öğrenme
Bireysel çalışma	Grupla çalışma
Her şeyi bilen öğretmen	Rehberlik eden öğretmen
Sabit içerik	Esnek içerik
Homojen	Heterojen

Diğer taraftan beşerî bilimler ve özelinde eğitim bilimlerinde bilişsel, duyuşsal ve devinimsel (psikomotor) olarak üç boyutta tanımlanan insan davranışları, birbirinden ayrı kümelermiş gibi ele alındı, araştırıldı, hakkında bilgi üretilmeye çalışıldı. Hâlbuki insan bu parçaların toplamından daha anlamlı bir varlıktı.

20. yüzyılın son çeyreğinde ve özellikle 21. yüzyılda ekonomi çevreleri ve ekonomistler eğitime yoğun bir ilgi göstermeye başladı. Makro ekonomiyi ve gelecek ekonomi perspektiflerini ele alan değerlendirmelerde eğitime vurgu yapmayan ekonomist pek kalmadı. Ekonomistler son yıllarda eğitime neden daha çok vurgu yapıyorlar? Araştırmalar, paradigma değişimine uygun insan gücü kaynağının ancak nitelikli eğitimle gerçekleşebileceğini ortaya koymakta. Niteliğin ölçülmesi çok zor ancak nicel veriler açısından değerlendirdiğimizde bir ülkede ortalama eğitim bir birim arttığında, ekonomik büyüme %0,7 artmakta. Bu büyümenin yarısı doğrudan eğitimin katkısı iken diğer yarısı eğitim ve ekonomi arasındaki etkileşimden

kaynaklanmakta. Dikkat edilirse PISA, TIMSS ve PIRLS gibi dünyanın en geniş çaplı uluslararası eğitim araştırmalarını yapan örgütler ya doğrudan ekonomi ya da yine siyasi-ekonomik politikaların üretildiği örgütler.

Dünya Ekonomik Forumuna göre 2025 yılında çalışanların sahip olması gereken 10 temel beceri:

- Analitik düşünme ve yenilik/yaratıcılık
- Etkin öğrenme ve öğrenme stratejileri
- Karmaşık problem çözme
- Eleştirel düşünme ve analiz
- Yaratıcılık, orijinallik
- Liderlik ve sosyal etki
- Teknoloji kullanımı

Bu değişim doğrultusunda dünyanın biz eğitimcilerden beklediği görev ve sorumluluklar, eğitim ve öğretim ortamlarını yeniden tasarlamamıza ve denetleme biçimlerimizi farklılaştırmamıza neden oldu; bu değişim devam ediyor.

Eğitimde denetleme (kontrol) ölçme ve değerlendirme ile olanaklıdır ancak değişen hedeflerde bireylere kazandırılacak olan yeni davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde de doğal olarak bir paradigma değişimi söz konusu. Geleneksel ölçme anlayışının ne yazık ki bu paradigma değişimine pek uygun olmadığı söylenebilir. Bireylerden beklenen becerilerin karmaşıklığı arttıkça ölçme modellerini revize etme gereksinimi ortaya çıkmakta. Bir ölçme işleminde yalnızca "görünce tanıma, sorulunca söyleme" gibi davranışların ölçülmesi bizi yeni hedeflere ne kadar ulaştırabilir? 20. yüzyıl eğitim ve ölçme zihniyeti ile 21. yüzyıl becerileri kazandırılamaz.

1.3. ÖLÇME, ÖLÇÜT VE DEĞERLENDİRMENİN KAVRAMSAL TEMELLERİ:

1.3.1. Ölçme: Öğrencinin belirli bir özelliğini[3] gözleyerek[4] o özelliğe sayı, sembol ya da sıfat/kategori adı[5] verme işlemidir. Örneğin

- *Kerim Temel Yeterlilik Testinden (TYT) 450 puan aldı.*
- *Can'ın genel yetenek testi sonucu, zekâ bölümünün 132 olduğu belirlendi.*
- *Zeynep yapılan test sonucunda 1. oldu.*

Ölçmede gözlenen özelliğin bir betimlemesi yapılır. Bu nedenle tek başına bir anlam ifade etmez. Ölçmenin anlam ifade etmesi değerlendirme ile olanaklıdır. Diğer taraftan ölçmeye temel olan durum "*fark*"tır. Bir anlamda ölçmenin farktan doğduğu ifade edilebilir. Fark, bireyler arasında olabileceği gibi bireylerin farklı zaman dilimlerinde ortaya koydukları özellikler arasında da olabilir.

Eğitimde ölçme dediğimizde aklımıza ilk gelen genellikle sınavlardır. Eğitimde ölçme yalnızca sınavlardan ibaret değildir. Eğitimde akademik başarı dışında yetenek, ilgi, tutum, özel gereksinim gereken alanlar vb. özellikler de ölçmeye konu olur.

Bir eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme olmaksızın eğitim sisteminin geçerli ve güvenilir kontrolü sağlanamaz. Bu kontrol, sistemin tüm ögeleri için geçerlidir.

Ölçülmeyen, kontrol edilmeyen süreçler denetlenemez ve denetlenemeyen süreçler ise değerlendirilemez. Ölçme yapılmadan sisteme yönelik girdi, süreç ve çıktılar kontrol altına

---

[3] Eğitimde ölçmeye konu olan genellikle zekâ, başarı, yetenek, kişilik, tutum vb. psikolojik özelliklerdir.

[4] Öğrenciyi yapay uyarıcılara maruz bırakarak gerçekleştirilen yapılandırılmış bir gözlem.

[5] Ölçüm=Ölçme Sonucu. *Örneğin 60, CC ya da orta vb.*

alınamaz. Dolayısıyla bir eğitim siteminde ölçme olmadan denetleme ve kontrol mekanizmasını işletmek mümkün değildir.

1.3.2. Ölçüt: Ölçülen özellik hakkında karar alabilmek / yargıya varabilmek / değerlendirme yapabilmek için dayanak alınan referans noktası[6] ya da referans aralığıdır[7].

1.3.3. Değerlendirme: Bir ölçme sonucunu (ölçüm) en az bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında karar verme / yargıda bulunma işlemidir. Değerlendirmenin basamakları a. Ölçme ⇒ Ölçme sonucu (ölçüm), b. Ölçüt ve c. Karardır. Örneğin

- *Kerim gıda mühendisliği programına yerleştirilmiştir / yerleştirilememiştir.*
- *Can üstün yetenekliler sınıfına kabul edilmiştir / edilmemiştir.*
- *Zeynep dersten geçmiştir / kalmıştır.*
- *Mehmet öğretmen olarak atanmıştır / atanamamıştır.*
- *Hakan burs almaya hak kazanmıştır / burs alamamıştır.*

Ölçüt, ölçme ve değerlendirme arasında köprü görevi görür. Ölçüt değişirse değerlendirme de değişir. Örneğin

Ölçme	Ölçüt	Değerlendirme
*Irmak Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından (YDS) **50** almıştır.*	***50***	***Yüksek lisansa başvuru yapabilir.***
*Irmak Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından (YDS) **50** almıştır.*	***55***	***Doktoraya başvuru yapamaz.***

1.4. ÖLÇME TÜRLERİ: Eğitimde ölçme doğrudan, dolaylı ve türetilmiş olmak üzere üçe ayrılır.

1.4.1. Doğrudan Ölçme (Temel Ölçme): Ölçmeye konu olan özelliğin doğrudan gözlenerek ölçümün elde edildiği ölçme türüdür. Genellikle beş duyu organı ile algılanan özellikler doğrudan gözlenebilirler. Örneğin *bir sınıftaki öğrenci sayısı, parktaki salıncak sayısı, öğrencilerin cinsiyetleri, boyları, kalem tutma becerisi, pas verme becerisi vb.* özellikler doğrudan gözlenebilir.

1.4.2. Dolaylı Ölçme (Göstergeyle Ölçme): Bazı özellikler doğrudan gözlenemez. Bu özellikler ancak onun göstergesi olduğu bilinen ya da kabul edilen davranışlar aracılığı ile gözlenerek ölçülebilir. Örneğin *öğrencilerin dört işlem becerisi, derse yönelik tutumları, genel muhakeme düzeyleri, öz düzenleme becerileri, sınav kaygıları, motivasyon düzeyleri vb.* özellikler ancak dolaylı olarak gözlenebilir.

Eğitimde ölçmeye konu olan özelliklerin pek azı doğrudan ölçülebilir. Söz gelimi yanlışsız okuyabilme, diksiyon, pek çok psikomotor davranış doğrudan gözlenebilir. Diğer taraftan bir öğretmen adayına *"Sınıfta ……. durumuyla karşılaştığınızda nasıl davranırsınız?"* diye sorduğunuzda vereceği sözlü ya da yazılı tepkinin gelecekte nasıl davranacağının bir göstergesi olduğu kabul edilir. Benzer biçimde *"iyi yurttaş"* olma, doğrudan gözlenebilir bir özellik değilken iyi yurttaş olmanın göstergesi olarak kabul edilen *"vergi verme, seçme ve seçilme hakkını kullanma, askerlik vb. görevleri yapma"* gibi davranışları sergileyen kişi "iyi

---

[6] Örneğin 60 alan geçer vb.

[7] Örneğin 90-109 arası normal zekâdır, DC alan şartlı geçer (aritmetik ortalama – ½ standart sapma) vb.

yurttaş" olarak nitelenebilir. Diğer taraftan 18 yaşın altında bir öğrencinin bu özelliklere sahip olma durumu, varsayımsal durumlar üzerinden gözlenebilir.

1.4.3. Türetilmiş Ölçme: Ölçülmek istenilen özellik kendisinden farklı iki ya da daha fazla özelliğin arasındaki matematiksel bir bağıntı (dört işlem) yardımıyla belirleniyorsa bu ölçme türüne "türetilmiş ölçme" adı verilir. Örneğin *hız (yol / zaman), yoğunluk (kütle / hacim), zekâ bölümü (zekâ yaşı / takvim yaşı x 100) vb.* özellikler türetilmiş ölçmeye örnek olarak verilebilir.

1.5. ÖLÇÜT TÜRLERİ: Eğitimde ölçüt, mutlak ve bağıl olmak üzere ikiye ayrılır.

1.5.1. Mutlak Ölçüt (Kriter Referanslı Ölçüt): Eğer ölçüt ölçme işleminin yapıldığı grubun özelliklerinden bağımsız olarak belirleniyorsa "mutlak"tır. Mutlak ölçüt genellikle ölçme işlemi öncesinde ilan edilir. Örneğin *dersten geçme notu 50'dir, doktora başvurusu için ALES'ten en az 60 almak gerekir, sürücü ehliyeti sınavında 70 alan başarılı sayılır vb.* Ölçüt daha önceden belirlenmiş ve değişmez standart(lar) olarak saptanmıştır, diğer bir deyişle kuramsal bir yetkinlik standardı esas alınır. Örneğin *"Tam öğrenme kuramı doğrultusunda 100 üzerinden 70, başarılı olma koşuludur."* vb.

Mutlak ölçütün temel alındığı ölçme işlemlerinde bir öğrencinin notu, diğer bir öğrencinin değerlendirmesini (geçme / kalma) etkilemez. Dolayısıyla örneğin başarının ölçüldüğü bir örnekte herkes geçebileceği gibi herkes kalabilir de.

1.5.2. Bağıl Ölçüt (Norm Referanslı Ölçüt): Eğer ölçüt ölçme işleminin yapıldığı grubun belirli bir özelliğine / normuna dayalı olarak belirleniyorsa "bağıl"dır. Bağıl ölçüt ancak ölçme işlemi sonrasında belirlenebilir. Örneğin *aritmetik ortalamaya / ortancaya / moda denk ve üzerinde puan alan geçer, aritmetik ortalama ile yarım standart sapma arasında puan alanlar şartlı geçer, akademik başarısı yüksek ilk on öğrenci proje için seçilecektir vb.* Bağıl ölçütün temel alındığı ölçme işlemlerinde bir öğrencinin başarısı, başka bir öğrencinin değerlendirmesini (geçme / kalma) etkileyebilir. Bu anlamda öğrenciler açısından daha rekabetçi bir eğitsel ortam kaçınılmazdır.

Not 1: Eğer değerlendirme mutlak ölçüte göre yapılıyorsa "mutlak değerlendirme", bağıl ölçüte göre yapılıyorsa "bağıl değerlendirme" adını alır. Örneğin

- *Selim ……. fen lisesine yerleştirilmiştir. → Bağıl değerlendirme*
- *Güzin lisans programları için tercih yapabilecektir. → Mutlak değerlendirme*

Not 2: Eğitsel kararların verilmesinde mutlak ve bağıl ölçütler bir arada da kullanılabilir. Örneğin

- *Yükseköğretim Kurumları Sınavı*
- *KPSS Ortaöğretim Memur Atamaları*
- *Ortalama 40-60 ise mutlak ya da bağıl değerlendirme yapılır; ortalama 60'ın üzerindeyse mutlak değerlendirme, 40'ın altındaysa bağıl değerlendirme zorunludur.*

Not 3: Öğrenci ile ilgili önemli / hayati kararlar verileceği zaman mutlak değerlendirme yapılması gerekir. Örneğin *tek ders sınavları vb.*

Not 4: Başvuran kişi sayısının çok, alınacak kişi sayısının az olduğu (arz-talep dengesizliği olan) sınavlarda yerleştirme / atama vb. bağıl değerlendirme ile yapılmak zorundadır. Örneğin *LGS, YKS, KPSS, TUS vb.*

Not 5: Muafiyet sınavlarında mutlak değerlendirme yapılması gerekir. Örneğin y*abancı dil muafiyet sınavları vb.*

1.6. AMACA GÖRE DEĞERLENDİRME TÜRLERİ: Amaca göre değerlendirme tanıma ve yerleştirme, biçimlendirme ve yetiştirme, değer biçme, rehberlik amaçlı ve program değerlendirme olarak beşe ayrılır.

1.6.1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme (Diyagnostik Değerlendirme):

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme: Öğretim sürecinin başında, öğrencilerin önceki kritik nitelikteki öğrenmelerini belirlemek amacıyla yapılır. Diğer bir ifadeyle amaç öğrencinin ders bağlamındaki hazırbulunuşluluk düzeyini belirlemektir. Amaç not vermek değildir. Bu amaçla uygulanan ölçme araçlarına da "hazırbulunuşluluk testi" adı verilir.

Okul / kurum geneli ölçme ve değerlendirme: Yine öğretim sürecinin başında, öğrenciyi tanımak ve onu uygun olan programa / kura / sınıfa yerleştirmek amacıyla yapılır. Amaçlanan, not vermek değildir. Hedeflenen, öğrencinin niteliklerine uygun grupların oluşturulmasıdır. Zaman, para ve emek tasarrufu sağlar. Muafiyet sınavları ve seviye tespit sınavları buna örnek gösterilebilir.

1.6.2. Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme (Formatif Değerlendirme): Belirli bir konu / ünite vb. sonunda öğrencilerin öğretime konu olan davranışların ne kadarını kazandığını, diğer bir deyişle ünitedeki öğrenme eksiklerini belirlemek amacıyla yapılır. Amaç yine not vermek değildir. Bu değerlendirme türünde öğrenciye o ünitedeki öğrenme eksikleri bildirilir, bir sonraki kapsama geçmeden öğrenme eksikleri giderilir ya da öğrenme eksiklerinin giderilip giderilmediği denetlenir.

Biçimlendirme-yetiştirme amacıyla yapılacak değerlendirmede kullanılan testlere alanda "izleme testi" ya da "tarama testi" denir. Not verilmeden yapılan kısa sınavlar (quiz), ünite tarama testleri bu amaçla yapılan ölçme ve değerlendirmeye örnek olarak verilebilir.

Bir ünitedeki öğrenmeler bir başka ünite için ön öğrenme hâline gelebilmektedir. Ön öğrenme eksiklerinin giderek artması öğrencinin öğrenemez hâle gelmesine kadar gidebilir. Blooma'a göre bir ünitedeki öğrenme eksikleri belli bir düzeyin üzerindeyse o öğrenme açığı kar topu gibi devam eder. Öğrencinin öğrenemez hâle gelmemesi için ünite sonlarında kontrol mekanizmalaları çalıştırılmalıdır.

1.6.3. Değer Biçmeye / Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme (Summatif Değerlendirme): Belirli bir öğretim sürecinin sonunda, not vermek[8] amacıyla yapılan değerlendirmedir. Değer biçmeye yönelik değerlendirme, öğrencinin belirli bir öğretim süreci sonundaki durum tespitidir çünkü artık hedeflenen öğretim sürecinin sonuna gelinmiştir. Bu amaçla uygulanan testlere "alanda erişi testi" denir. Bitirme sınavları, sertifika sınavları, üniversitedeki vize ve finaller, eğitim-öğretim kurumlarında not vermek amacıyla uygulanan yazılı yoklamalar bu ölçme ve değerlendirme türüne örnek olarak verilebilir.

İlk üç değerlendirme türü öğrenci başarısına odaklıdır, diğer bir ifadeyle öğrencinin akademik başarısının ölçülüp değerlendirilmesi söz konusudur. Ancak eğitimde yalnızca akademik başarının ölçülüp değerlendirilmesi ile ilgilenilmez. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, tutumları, kaygıları, öğrenme kapasiteleri ve karşılaşılan güçlükler ile uygulanan eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi de çok önemlidir.

1.6.4. Rehberlik Amaçlı Değerlendirme: Rehberlik amaçlı değerlendirme kabaca iki bağlamda ele alınabilir. Bunlar özel eğitim ve mesleki rehberlik hizmetleridir.

[8] Öğrenci yapılan her ölçme işleminden sayı değeri ya da sembol alır. Her sayı değeri not anlamına gelmez. Eğer puan öğrencinin geçme/kalma vb. bir kararla kullanılıyorsa o ölçüme "not" adı verilir.

Özel eğitim: Belirli alanlarda özel gereksinimi olan çocuklara uygun eğitim ortamları ve/veya programı uygulamak amacıyla ölçme ve değerlendirme süreçleri işe koşulmaktadır. Özel gereksinim kavramı zihinsel gerilikten öğrenme güçlüğüne, otizmden diğer spesifik gerilik alanlarına, üstün zekâdan işitme/görme vb. engel alanlarına kadar çok geniş bir yelpazede ele alınır. Özel gereksinimi olan çocuklara uygun eğitim olanaklarının sunulabilmesi için çocuğun ihtiyacı olan alanlar, eğitsel tanılama amacıyla genellikle standart testler veya ölçüt bağımlı testler (beceri öğretimde) ile belirlenmeye çalışılır. Bu tür testlerin sonuçları doğrultusunda, tıbbi ve eğitsel / gelişimsel olarak tanı alan çocuklar için bireysel eğitim programları (BEP) hazırlanır. Eğitsel değerlendirme bağlamında RAM'lar bu konudaki tek yetkilidir.

Mesleki rehberlik: Öğrencilerin alan seçmelerinde ve özellikle bir üst öğretim kurumuna yönlendirilmesinde, özelliklerine uygun alan / meslek seçmeleri hem öğrenci hem de ülkenin insan gücü kaynağının doğru planlanması açısından çok önemlidir. Bu amaçla öğrencilerin kendi yetenekleri, kişilik özellikleri, ilgileri vb. ile özelliklerini belirlemek amacıyla standart testlerden yararlanılmaktadır. Böylece öğrencinin kendi özellikleri hakkındaki farkındalıklarının artırılması ve dolayısıyla buna uygun alan / meslek seçmeleri sağlanmış olur.

1.6.5. Program Değerlendirme: Eğitim programları bileşenlerinin yapısı ve niteliğine ilişkin olarak sistematik bilgi toplama ve değerlendirme sürecidir. Program değerlendirme eğitim programlarının planlanması, mevcut programlar ve/veya ürünlerin etkililiğinin değerlendirilmesi ve eğitim programlarının ve/veya ürünlerin geliştirilmesi amacıyla yapılır. Eğitim programlarını değerlendirme, değerlendirilmekte olan programın boyutlarıyla ilgili sorularla yönlendirilen uygulamalı bir etkinliktir ve bilimsel araştırma sürecinin adımlarıyla büyük ölçüde benzerlik gösterir. Program değerlendirmede program taslağının hazırlanması, programın uygulanması ve programın etkisine ilişkin yargılar elde edilir.

2. BİR ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI GEREKEN PSİKOMETRİK NİTELİKLER

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Ölçme her zaman belirli bir amaç için yapılır. Amaç ölçmeye konu olan özellik bakımından kişiler hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre belirli kararlar vermek için yapılır. Verilen kararların doğru ve isabetli olması, değerlendirmenin dayandığı ölçümün özellikle doğrudan ilgili ve olabildiğince az hatalı olmasına bağlıdır. Psikolojik özelliklerin ölçülmesinde genellikle ölçme araçları kullanılır ve bu araçlardan elde edilen puanların hatasız ya da az hatalı olması ve bu araçların belirli psikometrik niteliklere sahip olması gerekir. Bunlar:

Geçerlilik ölçmek istenilen özelliğin, başka özelliklerle karıştırılmadan, doğru ve tam olarak ölçülebilmesidir. Diğer bir ifadeyle ölçme aracından elde edilen puanın amaca hizmet etme derecesidir.

Güvenilirlik ölçme işleminden elde edilen puanların tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir. Diğer bir ifadeyle puanların kararlı, tutarlı ve duyarlı olmasıdır.

Kullanışlılık ise ölçme aracının geliştirilmesinin, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay ve ekonomik (zaman, para, emek, araç gereç vb. açıdan) olması ile ilgilidir.

Bir ölçme aracından elde edilen puanların hatasız ya da az hatalı olması geçerli ve güvenilir ölçme yapmanın tek koşuludur. Ölçme işlemlerinde hataları en aza indirebilmek için öncelikle hataların tanımlanması gerekir ki ölçme işlemini yapan kişi neye müdahale edeceğini, hangi durumlara karşı önlem alması gerektiğini bilsin.

2.1. HATA: Yalnızca eğitimde değil bütün bilim dallarında, hatta günlük yaşamımızda dahi yapılan ölçme işlemlerinde bile ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığı vardır. Ölçme yapan kişilerin dikkati ve titizliği zamandan zamana değişebilir, ölçme aracına ilişkin bazı sorunlar söz konusu olabilir, ölçülen özelliğin doğası gereği bazı sıkıntılar olabilir, test katılımcısı yeterince güdülenmemiş olabilir, ölçme işleminin yapıldığı ortamdan kaynaklı sorunlar vb. olabilir.

Ölçmede gözlenen bir özelliğin gerçek değeri (sayı, sembol ya da sıfat) bulunmak istenir. Ancak ölçmeye karışan çeşitli hatalar nedeniyle gerçek değer (puan) ölçme yoluyla doğrudan elde edilemez. Psikometride gerçek puan kuramı olarak ele alınan bu kavram basit bir eşitlik ile gösterilir[9].

Bu çerçevede hatalar; kaynağı, yönü ve miktarı göz önünde tutularak sabit, sistematik ve tesadüfi olmak üzere üç türde incelenebilir:

2.1.1. Sabit Hata: Miktarı ölçmeden ölçmeye değişmeyen, diğer bir deyişle her ölçme işlemine aynı miktarda karışan hatalardır. Örneğin marketteki terazi, üzerinde herhangi bir nesne yokken terazi -120 g gösteriyorsa ne tartılırsa tartılsın 120 g eksik ölçülecektir. Bir öğretmen, sınavında herkese 10 puan fazla veriyorsa yine karışan hata sabit olacaktır.

2.1.2. Sistematik Hata: Ölçülen büyüklüğe, öğretmene ya da ölçme koşullarına göre miktarı değişen hatalardır. Örneğin marketteki terazi, her bir kilogramda 120 g eksik tartıyorsa üzerine konulan nesnenin ağırlığı arttıkça hata miktarı da artacaktır. Bir öğretmen, sınavında yazısı kötü olandan puan kırıyorsa yine karışan hata sistematik olacaktır.

Gerek sistematik gerekse sabit hatalarda ölçme sonuçlarına karışan hata miktarı, yönü ve kaynağı bellidir. Bu nedenle bu tür hataların ölçme sonuçlarına karışmasını engellemek ya da bu tür hataları düzeltmek görece daha kolaydır.

2.1.3. Tesadüfi (Rastlantısal) Hata: Şansla ortaya çıkan ne yönde ve ne ölçüde karıştığı genellikle bilinemeyen hatalardır. Ölçmelere tek yönlü olarak karışmaz, ölçme sonuçlarına bazen pozitif bazense negatif yönde etki eder. Sabit ve tesadüfi olmayan hatalar, tesadüfi değişken olma özelliğine sahiptir. Bu nedenle psikometride hata kuramı tesadüfi hatalar üstüne kurulmuştur. Tesadüfi hataların genellikle dört kaynağı olduğu kabul edilir. Bunlar:

2.1.3.1. *Ölçme işlemini yapan kişiden / öğretmenden kaynaklanan hata*: Öğretmenin test etme sürecine ilişkin davranışlarını iki aşamada ele alabiliriz:

<u>Ölçme işlemi sürecinde</u>: Test katılımcısının dikkatini dağıtacak ve/veya kaygısını artıracak davranışlar vb.

<u>Ölçme işlemi sonrasında</u>: Puanlamadaki dikkat ve titizliğin zamandan zamana değişmesi, yorgunluk, öncelik-sonralık yanılgısı, maddi hata vb.

2.1.3.2. *Ölçme aracından kaynaklanan hata*: Ölçme araçları hazırlanırken maddelerin iyi ifade edilmemesi, test katılımcılarının yanlış anlamalarına ve dolayısıyla hataya neden olacaktır. O nedenle hangi özellik ölçülürse ölçülsün, araçta kullanılan dilin dil bilgisi, imla kurallarına uygun olması; maddelerde anlatım bozukluğu bulunmaması, muğlâk ya da belirsiz (müphem) ifadelerin bulunmaması gerekir.

Ölçme aracından kaynaklanabilecek bir başka hata kaynağı ise aracın yapısı ile ilgilidir. Ölçtüğü özellik ve kapsam bakımından homojen (benzeşik) maddelerden oluşan bir araç, heterojen (ayrışık) maddelerden oluşan bir testten daha güvenilirdir. Diğer taraftan ölçülecek özellikler evrenini yeterince temsil etmeyen maddelerden oluşan bir araçtan elde edilen puanlara da hata karışmaktadır.

Ölçme aracının yapısıyla ilgili diğer bir konu ise aracın uzunluğudur. Madde sayısı ile güvenilirlik arasında doğru orantılı bir ilişki vardır ancak bu sonsuz bir doğru orantı anlamına gelmez. Ölçme aracındaki madde sayısı arttıkça bireyde yorgunluk, dikkat azalması vb. etkenler nedeniyle hata miktarı artacaktır.

Ölçme aracıyla ilgili diğer bir faktör ise bilişsel özellikleri ölçen testlerde eğer seçenek verilmişse şans başarısı[10] karışma olasılığıdır. Bu durum ölçülen özelliğin gerçekte olduğundan yüksek görünmesine yol açmaktadır.

---

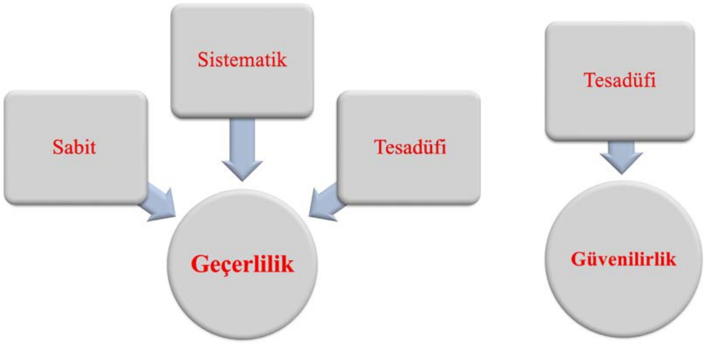
[9] Bu kavram ve eşitlik güvenilirlik başlığı altında ele alınmıştır.

[10] Salt tahminle doğru yanıtı bulma olasılığı

2.1.3.3. *Bireyden / öğrenciden kaynaklanan hata*: Bireylerin ölçme işlemi sürecinde içinde bulundukları fiziksel, fizyolojik ve psikolojik durumlar test puanına etki eder. Uykusuzluk, açlık, hastalık, ağrı, motivasyon eksikliği, kaygı vb. faktörler nedeniyle bireyler gerçek puanlarından uzaklaşabilirler. Ayrıca grubun homojen ya da heterojen olması da hata kaynağını arttıran ya da azaltan bir etkiye sahiptir. Daha heterojen gruplarda güvenirlik katsayısı artarken daha homojen gruplarda güvenirlik katsayısı azalır.

2.1.3.4. *Fiziksel ortamdan kaynaklanan hata*: Ölçme işleminin gerçekleştiği fiziksel ortama ilişkin bazı etmenler de ölçme sonuçlarına hata karıştırabilir. Sıcaklık, ışık, ses, koku, görsel uyarıcıların fazlalığı, ergonomi vb. etmenler hata miktarını artırabilir. Bu anlamda testler bireylere bu etmenler açısından eşit ve standart koşullar altında uygulanmalıdır, aksi takdirde hata miktarının artması kaçınılmazdır.

2.2. GEÇERLİLİK, GÜVENİLİRLİK VE HATA İLİŞKİSİ: Geçerlilik tüm hata kaynaklarından etkilenirken klasik test kuramına göre güvenilirlik yalnızca tesadüfi hatalardan etkilenir.



Şekil 1: Geçerlilik, güvenilirlik ve hata ilişkisi

Bu nedenle güvenilirlik, geçerlilik için bir ön şart ancak yeterli şart değildir. Diğer bir ifade ile bir testin güvenilir olması onun geçerli olacağı anlamına gelmez ancak bir test geçerli ise büyük olasılıkla güvenilirdir.

Bir ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği diye bir şey yoktur, ölçme araçlarından elde edilen puanların geçerliliği ve güvenilirliği diye bir şey vardır. Ölçme araçlarının psikometrik nitelikleri şu durumlara göre değişebilir: a. Ölçme amacının değişmesi, b. Uygulama grubunun değişmesi, c. Dilin eskimesi / değişmesi, d. Maddelerde ve/veya alt ölçeklerde yapılan değişiklikler, e. Farklı kültürler, f. Kuramsal bilgi birikiminde değişiklikler.

Geçerlilik ve güvenilirlik bir varlık-yokluk sorunu değil, derece sorunudur. Bu nedenle bir testten elde edilen puanlar yüksek düzeyde geçerli, orta düzeyde geçerli, düşük düzeyde geçerli; yüksek düzeyde güvenilir, orta düzeyde güvenilir, düşük düzeyde güvenilir biçiminde nitelendirilir.

Bir ölçme aracının puanlarından yapılan değerlendirmenin doğruluğu araştırmayı gerektirir. Bu puan gerçekten ölçmek istediğimiz özelliği gösteriyor mu? Aracın ölçmek istediğimizi ölçüp ölçmediği bir araştırma işidir. Araştırma ile değerlendirmenin doğruluğu incelenir. Bir testin şöhretli olması onun geçerli olduğu anlamına gelmez. Modern test kuramına göre geliştirilen ölçekler eleştiriye açıktır. Böylece testlerin niteliği ve test bilgisi gelişir.

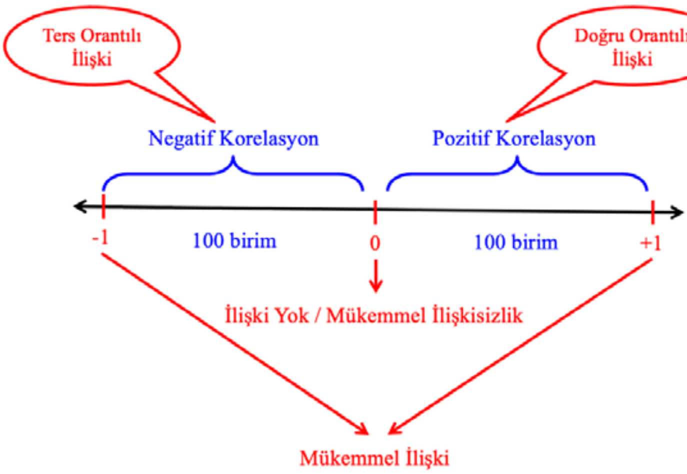
2.3. KORELASYON: Geçerlilik ve güvenilirliği belirlemeye yönelik yöntemler genellikle korelasyon temelli analizlere dayanır. Bu nedenle bu aşamada kısaca korelasyon kavramına değinmek gerekmektedir. Korelasyon (co-relation), en az iki değişken arasında karşılıklı bir ilişki bulunup bulunmadığı, eğer ilişki varsa bu ilişkinin yönü ve miktarı hakkında bilgi veren istatistik bir tekniktir. "r" ile sembolize edilir. Örneğin

- *Öğrencilerin derse ilişkin tutumları ile ders başarıları arasında bir ilişki var mıdır?*

- *Öğretmenlerin ders saati yükleri ile iş doyumları arasında bir ilişki var mıdır?*
- *Saç uzunluğu ile zekâ arasında bir ilişki var mıdır?*

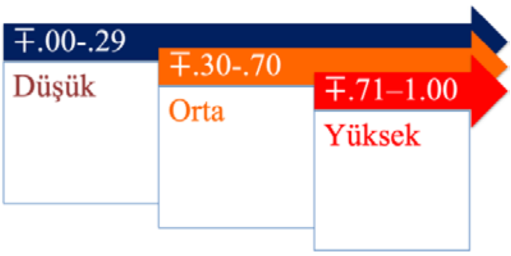
Korelasyon -1 ile 1 arasında değer alır. Bu iki değer arasında matematiksel olarak sonsuz birim vardır ancak kullanışlılık açısından 100 birim negatif korelasyonda, 100 birim pozitif korelasyonda, sıfır ile birlikte toplam 201 birimlik bir skala üzerinden değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve miktarı değerlendirilir.

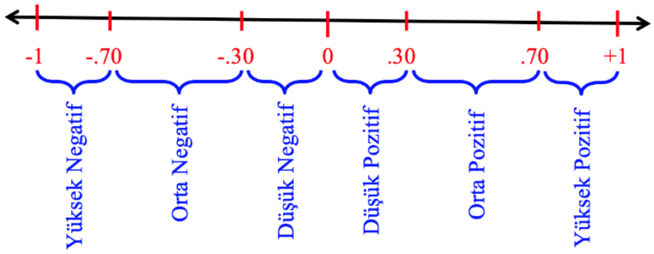
Pozitif korelasyon iki değişken arasında doğru orantılı ilişki anlamına gelir. Örneğin ders çalışma süresi ile sınav notu ya da gelir ile tüketim arasında pozitif bir korelasyonun elde edilmesi beklenir. Negatif korelasyon, iki değişken arasında ters orantılı ilişki anlamına gelir. Örneğin ders süresi ile dikkat ya da yükseklik ile sıcaklık arasında negatif bir korelasyonun elde edilmesi beklenir. ∓1 mükemmel korelasyon anlamına gelir ancak 1 mükemmel doğru orantılı ilişki anlamına gelirken, -1 ise mükemmel ters orantılı ilişki anlamına gelir. Diğer taraftan sıfır korelasyon iki değişken arasında sistematik bir ilişkinin olmadığı anlamına gelir. Bu duruma mükemmel ilişkisizlik de denir. Örneğin öğretmenlerin boyları ile aylık ücretleri arasındaki korelasyonun sıfır olması beklenen bir durumdur.



Şekil 2: Korelasyonun temel kavramları

Korelasyon katsayısı hakkında kabaca iki tür belirleme yapmak gerekir. Bunlardan birincisi yön, diğeri ise miktardır. Yön, negatif ya da pozitif olarak değerlendirilirken miktar, kabaca düşük, orta ya da yüksek olarak nitelendirilir. Miktar için kesin sınırlar olmamakla birlikte alanyazında genellikle kabul gören aralıklar Şekil 3'te gösterilmiştir.





Şekil 3: Korelasyonun miktarı

Not 1: Korelasyon mutlak değer olarak değerlendirilmelidir. Bir korelasyon katsayısının negatif ya da pozitif olması büyüklük-küçüklük belirtmez, yön bildirir.

Not 2: Korelasyon katsayısı ile neden-sonuç ilişkisi kurulamaz. Değişkenler arasında doğru ya da ters orantılı bir ilişki olması, söz konusu değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisinin varlığı anlamına gelmez.

2.4. GEÇERLİLİK SORGULAMA YÖNTEMLERİ: Geçerlilik sorgulama yöntemleri aşağıda Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: Geçerlilik yöntemleri sınıflaması

2.4.1. KAPSAM GEÇERLİLİĞİ: Kapsam geçerliliği özellikle başarı testlerinde aranan bir geçerlilik sorgulamasıdır. Eğitimde öğretmen bir program dâhilinde önceden belirlenen davranışları kazandırmayı amaçlar. Belirli bir zaman sonra davranışların ne kadarının kazanıldığını belirlemek isteyen öğretmen, geliştirdiği testte öğretime konu olan içeriğin testte ne ölçüde temsil edildiğini belirlemek durumundadır. Bu anlamda kapsam geçerliliği bir testin ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığıyla ilgilidir. Ne amaçla kullanılırsa kullanılsın test, kapsamı açısından ölçmeye konu olan davranışları yeterli ve dengeli bir biçimde temsil etmelidir. Bir testin kapsam geçerliliğinin yüksek olduğunun söylenebilmesi için

1. Testteki soruların / maddelerin ölçülecek özellikler evrenini (konu kapsamını / içeriği) yeterli ve dengeli bir biçimde ölçüyor olması ve
2. Her bir sorunun / maddenin ölçmek istediği özelliği doğrudan ölçmesi, diğer bir deyişle kazanımla doğrudan ilgili olması gerekir.

Testin kapsam geçerliliğinin yüksek olduğunun söylenebilmesi için bu iki kriter birden sağlanmalıdır.

Kapsam geçerliliği sorgulama yöntemleri:

2.4.1.1. Mantıksal / rasyonel yöntemler: Bu yöntemler belirtke tablosu hazırlanması ve uzman görüşüne başvurulmasıdır.

Belirtke tablosunun hazırlanması: Bir kapsam geçerliliği sorgulamasında öncelikle ölçmeye konu olan kapsam dâhilinde davranışların belirlenmesi gerekir. Bu noktada en çok kullanılan yöntemlerden biri belirtke tablosu hazırlamaktır. Öğretmen satırda davranışları, sütunda hedefleri yazar; belirlediği madde sayısı doğrultusunda davranış ve hedefleri yeterli ve dengeli bir biçimde temsil eden alanları seçer.

Tablo 3. *Belirtke tablosu örneği*

Hedefler / **Konular**	**Bilgi**	**Kavrama**	**Uygulama**	**Analiz**	**Sentez**	**Değerlendirme**	**Toplam**
1. Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları							**%43.3**
1.a. Ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi içindeki yeri		1				1	**2**
1.b. Eğitimde paradigma değişimi ve bu değişimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yansımaları	1			2			**3**
1.c. Ölçme, değerlendirme ve ölçütün kavramsal temelleri		2					**2**
1.d. Ölçme türleri		1					**1**
1.e. Ölçüt türleri	1					1	**2**
1.f. Değerlendirmenin amaca göre türleri		1			1	1	**3**
2. Bir ölçme aracında bulunması gereken psikometrik nitelikler							**%56.7**
2.a. Geçerlilik, güvenilirlik ve kullanışlılığın kavramsal temelleri		1					**1**
2.b. Ölçmede hata kavramı	1						**1**
2.c. Hata türleri		1		1			**2**
2.d. Geçerlilik ve güvenilirlik ile hata ilişkisi						1	**1**
2.e. Geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili temel kavramlar		1	2				**3**
2.f. Geçerlilik sorgulama yöntemleri		2		1			**3**
2.g. Güvenilirlik kestirim yöntemleri	1	1	1			1	**4**
2.h. Geçerliliği ve güvenilirliği artırma yolları		1		1			**2**
TOPLAM	**4**	**12**	**4**	**5**	**1**	**5**	**30**

Uzman görüşüne başvurulması: Uygulamada uzman ile kastedilen öncelikle ölçme ve değerlendirme tekniklerini de bilen bir alan uzmanıdır. Uzmana belirtke tablosu ve maddeler sunulur, uzmandan soruların / maddelerin konu kapsamını yeterli ve dengeli bir biçimde ölçme durumunu ve soruların / maddelerin kazanımlarla doğrudan ilgili olma durumunu değerlendirmesi istenir.

2.4.1.2. İstatistiksel yöntemler: Uzmanlardan alınan dönütler betimsel / muhakemeye dayalı bir yolla çözümlenebilir ya da uzmanların *"uygundur / uygun değildir"* ya da *"uygundur / düzeltme gerekir / soru kullanılmamalıdır"* vb. biçimde değerlendirme yapması istenebilir. Eğer uzmandan ikinci yolla dönüt istenmişse uzmanlar arasında uyuşum olup olmadığı, çeşitli istatistiksel yöntemlerle test edilir. Alanda uzmanlar arasında uyumu test eden pek çok indeks bulunmaktadır.

2.4.2. ÖLÇÜT DAYANAKLI GEÇERLİLİK: Ölçme aracından elde edilen puanların ölçüt bir puanla (testin tahmin etmeye çalıştığı ve geçerliliği yüksek bir puan) karşılaştırılarak geliştirilen ölçme aracının geçerliliğine ilişkin nitelendirme yapılır.

2.4.2.1. YORDAMA GEÇERLİLİĞİ: Yordama, tahmin demektir ancak her tahmin yordama değildir. Bir tahminin yordama olabilmesi için elde geçerli ve güvenilir bir veri olması ve bu verinin sınanabilir, sayısal nitelikte, belirli analizlere tabi tutuluyor olması gerekiyor. Diğer bir deyişle yordama, eldeki bu nitelikteki veriden yola çıkarak geleceğe, henüz gerçekleşmemiş bir olguya ilişkin yapılan tahmindir.

Ölçme araçlarının çoğunda bireylerin gelecekteki davranışlarının kestirilmesi söz konusudur. Yordama geçerliliği, ölçme aracının bu kestirim işini ne ölçüde doğru ve isabetli

yaptığı ile ilgili bir sorgulamadır. Özellikle iki amaçla uygulanan ölçme araçlarının yordama geçerliliğinin yüksek olması istenir. Bunlar seçme ya da yönlendirme amaçlı kullanılan testlerdir. Seçme amaçlı testlere YKS, KPSS, LGS vb. araçlar; diğer taraftan yönlendirme amaçlı testlere ise alan seçiminde ve/veya bir üst öğretim kurumuna yönlendirmek için uygulanan yetenek testleri, ilgi envanterleri, mesleki kişilik envanterleri vb. örnek olarak gösterilebilir.

Yordama geçerliliğinde ölçme aracından elde edilen puanlar, ölçme aracının tahmin ettiği puanla (ölçüt puan) karşılaştırılır ve tahminin ne ölçüde doğru olduğu belirlenmeye çalışılır. Ölçüt puan testin tahmin etmeye çalıştığı özelliktir. Yordama geçerliliğinde ölçüt puan gelecekte belli olacağından beklemek gerekmektedir. Yordama geçerliliğinde geçerlilik katsayısının 0 ile 1 arasında değişmesi beklenir.

	YKS Puanı	Akademik Ortalama
Tarık	438.636	3.54
Esra	348.545	2.45
Begüm	456.344	3.39
Ozan	399.987	2.23
Defne	382.654	2.34
……	480.334	3.45
……	287.987	1.67
……	381.954	3.88
……	250.897	3.91
Umut	343.019	3.26



Şekil 5: Bir yordama geçerliliği çalışma örneği

Yordama geçerliliğinde en zor ve önemli nokta ölçütün doğru bir biçimde belirlenmesidir. Ölçütün belirlenmesinde şu noktalar dikkate alınmalıdır: Ölçüt(ün);

1. Ölçme aracının yordamaya çalıştığı değişkenle doğrudan ilgili olmalı, ölçme aracı hangi özelliği kestirmeyi amaçlıyorsa onun doğrudan bir temsili olmalıdır.
2. Kararlı olmalı, günden güne değişmemelidir. Açıktır ki kendisi kararsız olan bir özellik hiçbir araçla yordanamaz.
3. Bireylerin özelliğini gerçekten yansıtan nesnel ve güvenilir bir ölçüt olmalıdır. Söz gelimi okulda alınan notlar bir ölçüt olarak alınmışsa öğrencilere verilen notlara başarının dışındaki etmenler etki etmemelidir.
4. Elde edilmesi kolay ve ekonomik olmalıdır.

2.4.2.2. ZAMANDAŞ GEÇERLİLİK: Bu geçerlilik türü alanyazında hâlihazır geçerlilik, benzer ölçekler geçerliliği, uygunluk geçerliliği adı ile de anılmaktadır.

Zamandaş geçerlilik sorgulamalarında ölçüt puan eş zamanlı olarak elde edilebilir. Geliştirilen ölçme aracı ile ilişkili olabilecek nitelikleri ölçen ve geçerliliği yüksek bir aracın puanı ölçüt puan olarak ele alınabilir. Daha sonra geliştirilen ölçme aracı ve ölçüt araç aynı zamanda uygulanıp iki araçtan elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenir.



Şekil 6: Bir zamandaş geçerlilik çalışma örneği

Zamandaş geçerliliğinde geçerlilik katsayısının –1 ile 1 arasında değişmesi beklenir. Ölçüte bağlı olarak geçerlilik katsayısı ∓1'e yaklaştıkça artar, 0'a yaklaştıkça düşer.



Şekil 7: Geçerlilik katsayısı

Zamandaş geçerlilikte de en zor ve önemli nokta ölçütün doğru bir biçimde belirlenmesidir. Ölçütün belirlenmesinde şu noktalar dikkate alınmalıdır: Ölçüt(ün);

1. Ölçme aracının ölçmeye yöneldiği özellikle doğrudan ilişkili olmalıdır. Bu ilişki doğru orantılı ya da ters orantılı olabilir.
2. Geçerliliği yüksek olmalıdır. Geçerliliği yüksek olmayan bir ölçüt puanla bakılacak korelasyonun düşük olması kaçınılmazdır.

2.4.3. YAPI GEÇERLİLİĞİ: Beşerî bilimlerde atılganlık, güvensizlik, içe dönüklük vb. özelliklerin ölçülmesi amacıyla ölçme aracı geliştirmek için önce, söz konusu olan özellik ya da özellikleri belirlemek yani yapıyı tanımlamak; daha sonra, tanımlanmış yapıdan sınanabilir denenceler çıkarmak ve çıkarılan denenceleri sınamak için deneysel ve istatistiksel çalışmalar yapmak gerekmektedir. Yapı, birbirleriyle ilgili olduğu düşünülen belli ögelerin ya da ögeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bu anlamda, bir testin yapısını geçerleme süreci, temelde testin maddelerine verilen yanıtlar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır.

Yapı geçerliliği, bir testin dayandığı kuramsal temelleri ne derece iyi örneklediğiyle ilgilidir. İnsan davranışları ve özellikleri çoğunlukla soyut bir yapıya sahiptir. Zekâ, sevgi, merak, sosyal uyum ve ruh sağlığı gibi soyut kavramları psikolojik testlerle ölçebilmek için önce bu kavramların içeriğinin bilinmesi gerekir. Birey ne tür davranışlar gösterdiği zaman hangi niteliklerin varlığına ya da yokluğuna karar verilebileceğine ilişkin ölçütler geliştirilmesi gerekmektedir. Yapı geçerliliği bir yandan testin ölçtüğü niteliklerin neler olduğunu araştırma, diğer yandan testi alan kişilerin elde ettikleri puanların ne anlama geldiğini açıklama çabalarıyla ilgilidir. Örneğin bir kişi, geleneksel aile biçimi ile çocuk yetiştirme biçimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir ölçek geliştirip bu ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak istediğinde,

geleneksel aile yapısı ve çocuk yetiştirme kavramlarının ne anlamlara geldiğini, ölçme aracındaki maddelerin bu anlamlara uygunluğunu araştırarak yapı geçerliliği konusunda karar verebilir.

2.5. GÜVENİLİRLİK:

Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özellikle ilgili olarak arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu verir; diğer bir ifadeyle bir test, aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında gruptaki her bir kişi bütün uygulamalarda yaklaşık olarak aynı puanı almalıdır. Bir testin ölçmek istediği özelliği ölçebilmesi için o testin söz konusu olan özelliği kararlı olarak ölçmesi gerekir. Güvenirlik çalışmalarının odak noktası şudur: *“Eğer kişi iki defa teste tabi tutulursa iki testten aldığı puanlar birbirine benzer midir ya da birbirine ne kadar yakındır?”* Bu noktada gözlenen puan, gerçek puan, ölçmenin standart hatası ve güvenirlik katsayısı kavramlarına değinmek gerekmektedir.

Örneğin *Murat, üç dakikalık bir sözcük çalışmasında 162 sözcük ya da diğer bir ifadeyle dakikada 54 sözcük yazmıştır. Bu puan Murat’ın becerisini ne ölçüde yansıtmaktadır. Varsayalım ki dakikada 50 sözcük yazılması yeterli kabul edilmektedir. Murat bu düzeyin gerçekten üzerinde midir? Murat geçen hafta dakikada 45 sözcük yazmıştır. Murat’ın bugünkü puanı olanı olan 54, onun kendisini geliştirdiğinin göstergesi midir ya da bir değişim dalgalanması mıdır?*

İki ölçüm arasındaki uyumsuzluğun birçok nedeni olabilir. Bir hareketten diğerine, *“dikkat ve çaba”* değişebilir. Özellikle uzun periyotlarda puan değişmesi, fiziksel büyüme, öğrenme ya da sağlık ve kişilikteki değişimlerden kaynaklanabilir. Yine ikinci ölçümde daha açık soruların kullanılması diğer bir faktör olabilir. İki ölçüm arasındaki puan farklarını yorumlayabilmek için gerçek puan kuramına bakalım.

Psikometride hata kavramı istenmeyen değişkene işaret eder. Ölçme hataları giderilene kadar sürdürülmeli ve böylece gerçek puan elde edilmelidir. Ancak davranış örneği sınırlı olduğu için gözlenen puan gerçek puandan farklılık gösterir. Buradaki farklılık ölçme hatasıdır. Geleneksel olarak hataların varlığı gözlenen puanın gerçek puandan yüksek ya da düşük olmasına neden olur.

Örneğin *yarışlara hazırlanan bir koşucu, bir mesafeyi farklı zamanlarda 23.7, 24.0, 24.2,... 25.1, 25.2 saniyelerde koşmuş olsun. Bu ölçümlerin ortalaması 24.7 ise gerçek puanı 24.7’dir. Koşucu bu puana daha önce 23.7 saniyede koştuğu ölçümü göstererek itiraz edebilir. Bu durumda koşucuya 23.7 ve 25.2 saniyede koştuğu durumlara birçok faktörün etkisinin olabileceği ve 23.7 saniyede tekrar koşmasının belki de hiç olanaklı olamayacağını, gerçek puanının 24.7 olduğunu söyleyebiliriz.* Bu söylem **gerçek puan kuramı**na dayanır.

$$\mathbf{X = T + E}$$

X = Bireylerin ölçme aracından elde ettiği gözlenen puanı

T = Bireylerin gözlenemeyen gerçek puanı

E = Ölçmeye karışan hata miktarı

Varsayımsal olarak bir ölçme işleminde hata miktarı sıfır ise eşitlik X = T + 0 ve dolayısıyla X = T olmuş olur. Diğer bir ifade ile gözlenen puan, gerçek puana eşit olmuş olur. Ölçme işleminde hata miktarı arttıkça gözlenen puanın gerçek puana olan farkı artmaya başlar. Ölçmenin standart hatası

$$S_h = s\sqrt{1 - r_x}$$

formülü ile bulunur.

S_h= Ölçmenin standart hatası

s= Standart sapma

r_x= Güvenilirlik katsayısı

Bir ölçme işleminde standart hatanın düşük olması, formülden de anlaşılacağı üzere, güvenilirlik katsayısının yüksek, standart sapmanın görece düşük olmasına bağlıdır. Örnek: Bir ölçme işleminde s=8 ve r_x=.75 ise $S_h=8\sqrt{1-.75}=4$. Bu sonuç bireylerin puanlarına –/+ 4 puan hata karıştığı anlamına mı gelir? Gerçek puanın tahmin edilmesinde genellikle üç olasılık değeri kullanılır. Bunlar yaklaşık %68, %95 ve %99'dur. %68 olasılık için bireyin puanından bir standart hata çıkarılır ve puanına eklenirken %95 olasılık için bireyin puanından iki standart hata çıkarılır ve puanına eklenir, son olarak %99 olasılık için bireyin puanından üç standart hata çıkarılır ve puanına eklenir.

%68 olasılık için $X \mp 1 \times S_h$

%95 olasılık için $X \mp 2 \times S_h$

%99 olasılık için $X \mp 3 \times S_h$

Dolayısıyla bir kişi 100 üstünden 50 puan almış ve S_h=4 ise

%68 olasılık: $X \mp 1 \times S_h \Rightarrow 50 \mp 1 \times 4$=Bireyin gerçek puanı %68 olasılıkla 46-54 arasında değişir.

%95 olasılık için $X \mp 2 \times S_h \Rightarrow 50 \mp 2 \times 4$=Bireyin gerçek puanı %95 olasılıkla 42-58 arasında değişir.

%99 olasılık için $X \mp 3 \times S_h \Rightarrow 50 \mp 3 \times 4$=Bireyin gerçek puanı %99 olasılıkla 38-62 arasında değişir.

Ölçmenin standart hatası yükseldikçe ölçme işlemi bireylere rastgele puan vermekten farklı olmayacaktır. Bu nedenle ölçme işlemlerinde güvenilirliğin kestirilmesi çok önemlidir.

Güvenilirlik katsayısı 0 ile 1 arasında değişir. Güvenilirlik katsayısı için alanyazında genellikle 0.70 ve üstü ölçütü kabul edilir. Ancak bu değerin de çok yüksek bir değer olmadığı, 0.70-0.80 arası güvenilirliğin ancak ön bilgi elde etmek amacıyla kullanılabileceği ifade edilir. Genel yetenek gibi bilişsel özellikleri ölçen testlerde güvenilirlik katsayısının 0.90 ve üzerinde olması arzu edilir.



Şekil 8: Güvenilirlik katsayısı

Güvenilirlik, genellikle birden çok uygulamaya dayalı yöntemler ve tek uygulamaya dayalı yöntemler başlıkları altında ele alınır. Birden çok uygulamaya dayalı yöntemler altında test-tekrar test ve eşdeğer (paralel) testler yöntemleri, tek uygulamaya dayalı yöntemler altında ise eşdeğer yarılar, KR-20, KR-21, Cronbach alfa, Hoyt'un varyans analizi, McDonald omega vb. yöntemler yer almaktadır.



Şekil 9: Güvenilirlik kestirim yöntemleri

2.5.1. TEST-TEKRAR TEST YÖNTEMİ: Bu yöntem ile test güvenilirliğini test etmek için bir test, aynı gruba, belli bir zaman aralığıyla iki kez uygulanır. Daha sonra bireylerin birinci uygulamadan aldıkları puanlarla ikinci uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Elde edilen korelasyon katsayısına **kararlılık (devamlılık / istikrarlılık) katsayısı** adı verilir.

	Anksiyete Ölçeği Puanları X_1	Anksiyete Ölçeği Puanları X_2
Ceren	54	50
Filiz	98	110
Aydın	128	120
Ece	89	80
Deniz	101	101
....	87	85
....	98	106
....	67	59
....	122	119
Dursun	79	82



Şekil 10: Test-tekrar test yöntemi çalışma örneği

Güvenilirliğin kararlılık, tutarlılık ve duyarlılık sorunu olduğuna daha önce değinilmişti. Bu yöntemle elde edilen güvenilirlik kanıtı, güvenilirliğin yalnızca kararlılık boyutuna karşılık gelir; güvenilirliğe ilişkin tümel bir sonuç ortaya koymaz. Bu nedenle bir ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin kanıt toplamak isteyen bir kişi kararlılığın yanı sıra tutarlılığa ve duyarlılığa ilişkin sorgulamaları yapmak durumundadır.

Bu yöntem, ölçülen özelliğin kararlı olduğu durumlarda uygulanması gereken bir yöntemdir. Testin ölçtüğü özellik sürekli değişkenlik gösteriyorsa bu yöntemle testin güvenirliği hesaplanmamalıdır. Diğer bir deyişle bu yöntem daha çok iki uygulama arasında kolaylıkla değişmeyen özellikleri ölçen testler için uygundur. Örneğin genel zihin yetenekleri, kişilik testleri, ilgi envanterleri, tutum ölçekleri vb. gibi testlerin kararlılık bağlamında güvenilirlikleri bu yöntemle hesaplanabilir.

Bu yolla test güvenilirliğini kestirmede karşılaşılan önemli bir sorun, testin iki uygulanışı arasındaki zaman aralığının ne kadar olması gerektiğidir. Bu soruya kesin bir yanıt vermek olanaksızdır. Aradan geçen zaman, hem ölçme aracının ölçtüğü özellik bakımından

yanıtlayıcıların önemli ölçüde değişmelerine hem de birinci uygulamada verilmiş olan yanıtların hatırlanmasına izin vermeyecek bir uzunlukta olmalıdır. Diğer bir ifadeyle iki uygulama arasındaki zamanın belirlenmesindeki temel ilke şudur: *"Birinci uygulamada maddeleri hatırlamayacak kadar uzun, ölçülen özellikte köklü değişimler oluşmayacak kadar kısa olmalıdır."*

Aradaki zamanın belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken bir başka nokta, özelliğin değişim hızıdır. Bazı özellikler daha hızlı değişime açıkken bazıları ise daha zor değişir. Örneğin bireylerin genel yetenek düzeylerinin kısa bir zamanda değişmesi pek olanaklı değilken tutumu görece daha kolay değişebilir. Dolayısıyla bir genel yetenek testi için aradaki zaman daha uzun tutulabilirken tutum ölçeği için daha kısa tutulabilir.

Ayrıca özelliklerin değişimi yaşla da ilişkilidir. Bazı özellikler belli yaşlarda daha durağanken bazı yaşlarda daha değişkendir. Örneğin yaşamın ilk evrelerinde çocukların gelişimi daha hızlı iken yaşın ilerlemesi ile birlikte gelişim yavaşlayabilir. Dolayısıyla bebeklik döneminde uygulanacak bir gelişim envanteri için sürenin daha kısa tutulması gerekebilir.

Test-tekrar test yöntemi, başarı testleri için çok tercih edilmemektedir. Çünkü kısa vadede başarı kolay değişebilen, kararsızlık gösterebilen bir özelliktir. Bu yöntem daha çok yetenek testleri, kişilik envanterleri vb. psikolojik ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenilirlik kanıtlarını üretmek için tercih edilmektedir.

Birden çok uygulamaya dayalı yöntemler alanyazında genellikle benzer ölçekler geçerliliği, hâlihazır geçerlilik, uygunluk geçerliliği olarak da geçer.

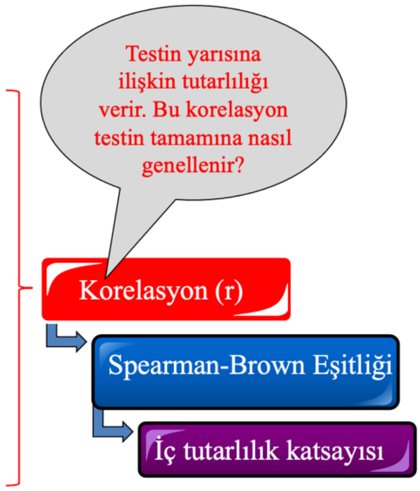
Birden çok uygulamaya dayalı yöntemlerle güvenilirlik kanıtı elde etmek biraz zahmetlidir. Test-tekrar test yönteminde testi farklı zamanda ikinci kez uygulamak için grup bulmak bazen zor olabilir. Ayrıca katılımcı kaybı yaşamak da olasıdır. Tek uygulamaya dayalı yöntemler tek bir test, tek bir grup ve tek bir uygulama gerektirmektedir. Dolayısıyla güvenilirlik kanıtı elde etmek daha pratiktir (Özellikle kararlılık katsayısının hesaplanmadığı durumlarda güvenilirliğin bir boyutu tabii ki eksik kalır.). Bir test bir gruba, bir kez uygulanıyorsa test kendi içinde değerlendirilecek demektir.

Güvenilirliğin bir boyutu da testin tutarlılığıdır. Tek uygulamaya dayalı güvenilirlik sorgulama yöntemleri ile "Test kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturur mu?" sorusuna yanıt aranır. Bu nedenle bu yöntemlerin tümünden elde edilen katsayı **iç tutarlılık katsayısı** olarak adlandırılır.

2.5.2. TEST YARILAMA (EŞDEĞER YARILAR / İKİ YARI GÜVENİLİRLİĞİ) YÖNTEMİ: Bu yöntemle güvenilirliği tahmin etmede uygulanmış bir test iki eşdeğer yarıya bölünür ve bireylerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık incelenir. Buradaki en temel sorunlardan biri testin iki eşdeğer yarıya nasıl bölünmesi gerektiği ile ilgilidir. En sık başvurulan yöntemler: a) ilk yarı ve son yarı b) tek ve çift ve c) rastlantısaldır. İlk ve son yarı yöntemi her test için uygun değildir. Uygun olmadığı durumlar: Testteki

- maddeler basitten zora doğru sıralanmış ise
- maddeler konu içeriklerine ya da faktörlere göre kümelenerek yerleştirilmiş ise
- madde sayısı çok fazla ise

	Türkçe Testi	$X_{1.YARI}$	$X_{2.YARI}$
Deniz	48	20	28
Şebnem	98	50	48
Ufuk	66	32	34
Işıl	88	44	44
Sinem	32	20	12
……	70	30	40
……	62	28	34
……	40	20	20
……	60	28	32
Sinan	66	36	30



Şekil 11: Test yarılama yöntemi çalışma örneği

Bu yöntemle güvenilirliği tahmin etmede, uygulanmış bir test iki eşdeğer yarıya bölünür ve bireylerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık incelenir. Şekil 11'de de görüldüğü üzere iki eşdeğer yarıdan alınan toplam puanlar arasında korelasyon hesaplanır ancak elde edilen katsayı korelasyonun yarı puanlar üzerinden elde edilmesi nedeniyle testin tamamına ilişkin bir tutarlılık bilgisi vermez, yarısına ilişkin verir. Diğer bir ifadeyle elde edilen katsayı eşdeğer yarılardan birinin güvenilirliği olarak kabul edilir. Testin tümüne ilişkin bir güvenilirlik katsayısı Spearman-Brown formülü aracılığıyla hesaplanır. Elde edilen katsayı testin tamamına ilişkin **iç tutarlılık** bağlamındaki güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilir.

2.5.3. KUDER-RICHARDSON 20 VE 21 YÖNTEMLERİ: Kuder-Richarson 20 ve 21 ya da kısaca KR-20 ve KR-21, testin kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bilgi verir. Bu nedenle her iki yöntemle de testin iç tutarlılığı değerlendirildiğinden bu yöntemlerden elde edilen katsayıya **iç tutarlılık katsayısı** adı verilir.

KR-20 ve KR-21 ile güvenilirlik kestirimi, puanlamanın kategorik olduğu ölçme araçları için uygundur. Puanlamanın kategorik olması, doğru yanıtlara 1 puan, yanlış ve boş bırakılan maddelere 0 puan vererek puanlamanın yapıldığı ya da maddenin yanıtının iki seçenekli verildiği durumlardır. Eğer testteki maddeler farklı ağırlıklarla puanlanmışsa ya da test puanları şans başarısı için düzeltilmişse bu formüller kullanılmaz.

2.5.4. CRONBACH ALFA YÖNTEMİ: Eğer ölçme aracının puanlaması çok kategorili ise KR-20 ile aynı mantık üzerine kurulu Cronbach alfa hesaplanır. Elde edilen katsayının ismi yine **iç tutarlılık katsayısı**dır. Derecelendirme ölçekleri puanlamanın çok kategorili olduğu araçlara örnek verilebilir.

2.6. GÜVENİLİRLİĞİ VE GEÇERLİLİĞİ ARTIRMA YOLLARI:

Güvenilirlik temelde tesadüfi hatalardan arınık olma durumu ise şüphesiz ki tesadüfi hata kaynaklarını azaltmaya yönelik eylemler güvenilirliği artıracaktır. Ancak bu noktada güvenilirliği artıran temel kavramlar ve eylemler konusunun ayrıntılarına girelim:

1. Bir testteki madde sayısı arttıkça birimler küçüldüğünden duyarlılık artar, bu nedenle hata miktarı azalacağından güvenilirlik artar.
2. Bir ölçme işleminde genel bir ilke olarak puanlayıcı sayısı arttıkça güvenilirlik artar. Birden çok kişinin yaptığı puanlamanın ortalamasını almak, bir kişinin verdiği puandan daha güvenilir olma eğilimindedir.

3. Puanlama nesnelliği, güvenilirliği büyük ölçüde etkiler. Bir testin farklı kişiler tarafından puanlanması ya da aynı kişinin farklı zamanlarda verdiği puanlar arasındaki tutarlılığa **puanlama güvenilirliği** adı verilir. Bir testten elde edilen puan, puanlayıcıya ya da zamana göre değişmiyorsa testin güvenilirliği artar. Elbette kullanılan ölçme aracının puanlamasının nesnel ve öznel olması bu noktada çok önemlidir. Çoktan seçmeli, derecelendirme ölçeği, kontrol listeleri gibi araçlar puanlaması nesnel araçlara örnek iken açık uçlu sorulardan oluşan araçlar, mülakatlar vb. ise puanlaması öznel araçlara örnek olarak verilebilir. Öznel araçların puanlama biçiminin mümkün olduğunca standartlaştırılarak nesnel hâle getirilmesi güvenilirlik açısından önemlidir.
4. KR-20 ve KR-21 yöntemlerinde bahsedildiği gibi testteki maddeler açısından benzeşiklik (homojenlik) arttıkça güvenilirliğin artması, diğer taraftan ayrışıklık (heterojenlik) arttıkça güvenilirliğin düşmesi beklenen bir durumdur.
5. Testten elde edilen puanların güvenilirlik kestirimi için veri elde edilecek grubun (örneklem) büyüklüğü arttıkça grubun heterojenleşmesinden dolayı güvenilirlik artar.
6. Aslında bir üst maddeyle de paralel bir biçimde maksimum performansı ölçen testlerde ortalama güçlüğe yaklaştıkça ($\bar{P} = .50$) grup heterojenleşir ve dolayısıyla güvenilirlik artar. Heterojen gruplarda testin ölçmeye konu olan özelliğe sahip olanla olmayanı ayırt etme gücünün artması beklenir. Grubun ölçülen özellik bağlamında heterojenleşmesi, büyük ölçüde örneklem sayısının artmasına ve eğer bilişsel bir özellik ölçülüyorsa testin ortalama güçlüğe yaklaşmasına bağlıdır.
7. Maddelerin dil bilgisi kurallarına uygun, açık ve anlaşılır yazılması belki de güvenilirliği en çok artıran etmenlerden biridir. Bu koşul sağlanmadığı takdirde diğer koşulların çok fazla önemi olmayabilir. İyi madde yazarı olmanın temel özelliklerinden biri de ana dilini iyi kullanma becerisidir. Dolayısıyla test yazar(lar)ının dil bilgisi ve imla kurallarına uygun bir biçimde maddeleri yazması, maddede yoklamak istediklerini yalın ve kısa bir biçimde ifade etmesi gerekir. İdealde bu konudaki temel ilke, bir maddenin tüm öğrenciler tarafından aynı biçimde anlaşılmasıdır.
8. Öğrencilere test uygulaması öncesinde ve gerekliyse süreçte yönerge vermek, test almaya güdülenme ve hazırbulunuşluluğun artması açısından önemlidir. Buna yönelik alınacak önlemler özellikle bireyden kaynaklanabilecek hataları asgariye indirir.
9. Fiziksel ortamın ses, sıcaklık, ışık, koku, dikkat dağıtıcı uyarıcılar, ergonomi vb. etmenler açısından uygun hâle getirilmesi yine güvenilirliği artıran bir başka etmendir. Fiziksel uyarıcılar açısından yanıtlama davranışını etkileyebilecek her türlü etmen güvenilirliği düşürecektir. Bu nedenle test uygulayıcılarının test ortamını düzenleme bağlamında sorumlulukları vardır. Özellikle zekâ, başarı gibi bilişsel özelliklerin ölçülmesinde bu etmenlerin önemi daha da artmaktadır.
10. Eğer süreli bir test uygulaması ise sürenin yeterli verilmesi gerekir. Eğer bir hız testi değilse tüm katılımcıların maddelerin tümüne ulaşması beklenen bir durumdur. Tabii ki hız testleri bu durumdan bağımsız olarak değerlendirilebilir.
11. Uygulamada bireylerin dikkatini dağıtacak ve/veya kaygısını artıracak davranışlardan kaçınılması, puanlama ya da veri girişi yapılırken dikkatli ve titiz davranılması ölçme işlemini yapan kişiden kaynaklanabilecek hataları azaltacağından dolayı güvenilirliği artırır.
12. Maddelerin teste düzgün yerleştirilmesi, okumayı güçleştirecek bir unsurun bulunmaması; test katılımcısının yaşına, gelişim düzeyine uygun bir punto büyüklüğü kullanılması; baskı hataları bulunmaması vb. etmenler güvenilirliği artırır.

Güvenilirliği artıran faktörler geçerliliği de artırır. Ancak geçerlilik yalnızca tesadüfi hatalardan değil, aynı zamanda sabit ve sistematik hatalardan da etkilenir. O nedenle öğretmenin

tesadüfi hataların yanı sıra sabit ve sistematik hatalardan arındırmaya yönelik alacağı tüm tedbirler geçerliliği de artıracaktır.

3.TEST GELİŞTİRME VE MADDE / SORU TÜRLERİ

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Test, eğitimde bireylerin özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarına verilen genel bir kavramdır. Bu terim zaman zaman günlük dilde yalnızca çoktan seçmeli maddelerin bulunduğu ölçme araçları için kullanılsa da test bu belirlemeden çok daha geniş bir anlamda kullanılmaktadır.

3.1. TEST TÜRLERİ:

Tablo 4: Test türleri

Testi Alan Kişi Sayısına Göre	Testin Uygulanış Süresine Göre	Testin Ölçtüğü Niteliğe Göre	Değerlendirme Yaklaşımına Göre	Hazırlanış Biçimine Göre	Veri Toplama Tekniğine Göre
1. Bireysel	1. Süreli	1. Hız testleri	1. Objektif	1. Standart	1.Performans
2. Grup	2. Süresiz	2. Güç Testleri	2. Subjektif	2. Öğretmen yapımı	2. Kağıt-Kalem

3.2. TEST GELİŞTİRME: Önceden belirlenmiş özelliklerin ölçülmesi ile ilgili bir test geliştirilmesi, sistematik işlem basamaklarına uyulmasını gerektirir. Test geliştirmede farklı yaklaşımlar olmakla birlikte burada, alanda yaygın kabul gören işlem basamakları üzerinde durulacaktır. Test geliştirmenin işlem basamakları: a. Amacın belirlenmesi, b. Kapsamın belirlenmesi ve belirtke tablosunun oluşturulması, c. Denemelik maddelerin / soruların yazılması, d. Maddelerin / soruların gözden geçirilmesi (redaksiyon), e. Denemelik test formunun hazırlanması, f. Testin uygulanması, g. Test ve madde istatistiklerinin hesaplanması, h. Seçilen maddelerden oluşan nihai formun oluşturulması.

Pek çok kaynakta test geliştirmenin adımları olarak bunlar olsa da sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde bu basamaklara uygun test geliştirmek pratikte çok olanaklı değildir. Bu durumda öğretmenler açısından sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde uygulanması daha olanaklı bir test planı önerelim:

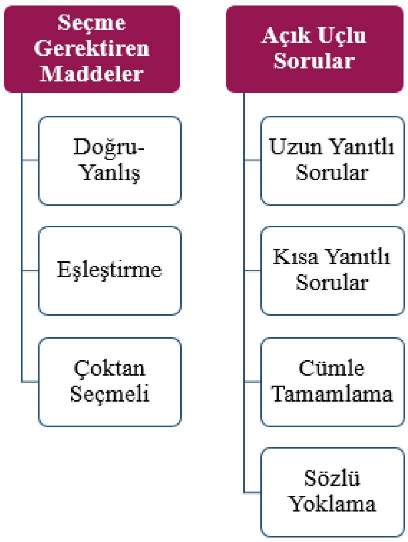
1. Sınavın amacının belirlenmesi (puanların hangi amaçlarla kullanılacağı)
2. Sınavda yoklanacak davranışların belirlenmesi
3. Sınavın kapsayacağı konuların listelenmesi
4. Okulun takviminin ve sınav sonuçlarının kullanılacağı zamanın dikkate alındığı bir sınav gününün belirlenmesi
5. Bir ders saatine uygulanabilecek uzunlukta bir sınav süresinin belirlenmesi,
6. Belirtke tablosunun hazırlanması
7. Soru/madde türlerinin belirlenmesi [Soru/madde türleri sınavda kullanılacak davranışlara göre belirlenir. Bir sınavda tek bir soru/madde türü kullanılabileceği gibi birden fazla da kullanılabilir (soru/madde çeşitlemesi).]
8. Soru/madde sayısının belirlenmesi
9. Sınav süresinin belirlenmesi

10. Sınavda kullanılacak soruların/maddelerin “ortalama güçlüğünün” ve “güçlük dağılımının” belirlenmesi
11. Soruların/maddelerin yazımında, redaksiyonunda ve teste alınacak soruların/maddelerin seçiminde izlenecek yolun belirlenmesi
12. Cevap anahtarının ve puanlama yönteminin belirlenmesi
13. Ölçme aracını yazma ve çoğaltma yönteminin belirlenmesi
14. Sınavın uygulanma kurallarının belirlenmesi (yönerge yazılması)
15. Sınavın uygulanması
16. Test ve madde istatistiklerinin hesaplanması

3.3. BAŞARININ ÖLÇÜLMESİNDE YÖNTEMLER



Şekil 12: Ölçme araç ve yöntemleri



Şekil 13: Geleneksel yöntemler (Madde / soru türleri)

3.3.1. GELENEKSEL ÖLÇME YÖNTEMLERİ:

3.3.1.1. DOĞRU-YANLIŞ MADDELERİ: Cevaplayıcının verilen ifadelerin doğru mu, yanlış mı olduğunu belirlemesinin istendiği madde türüdür. Doğruyanlış maddelerinde verilen bir tür “**önerme**”dir.

Cumhuriyet 1920 yılında kurulmuştur. (D) (Y)

Çoktan seçmeli madde türünden sonra en çok kullanılan ikinci madde tipidir. Genellikle öğrencinin bilimsel gerçekleri, tarihî olayları, kesin yargıları tanıması ve hatırlaması; olguları ve gerçekleri kişisel yargı ve görüşlerden ayırt etmesi ölçülmek istendiğinde kullanışlıdır.

Avantajları: a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay, diğer bir ifadeyle kullanışlıdır. b. Soru sayısı artırılabilir. c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

Dezavantajları: a. Şans başarısı olasılığı yüksektir. b. İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özellikleri ölçemez. c. Öğrenme eksiklerini belirleyemez. d. Yanlış üzerinden öğretim yapılmaz. e. Her derste/konuda kesin yanlış denebilecek durumlar belirlemek zordur.

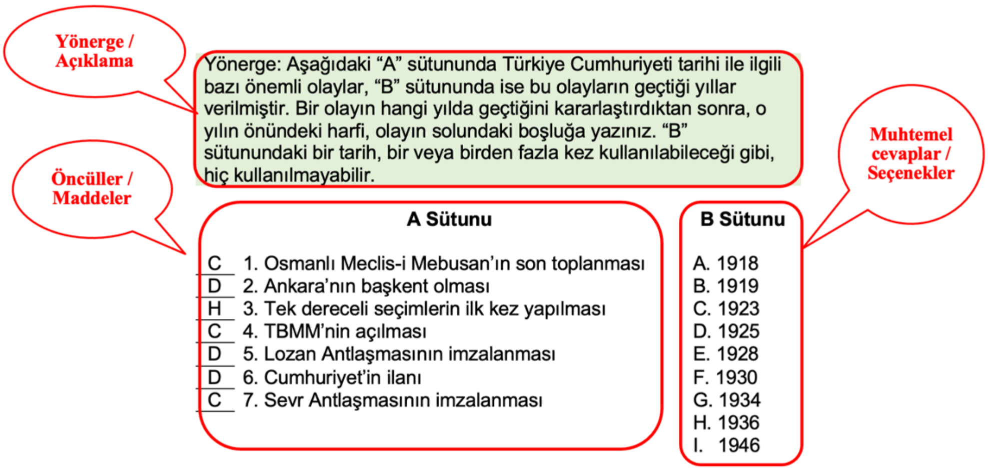
Doğru-Yanlış Maddeleri Yazım Kuralları:

- Her madde tek ve belirli bir fikri belirtmelidir. Özellikle aynı maddede biri doğru, öteki yanlış iki fikir ifade etmekten kaçınılmalıdır.
- Doğru yanlış maddesi, kesinlikle doğru ya da kesinlikle yanlış olmalıdır. Maddenin doğruluğu ya da yanlışlığı, başka bir açıklamaya gerek kalmadan belirlenebilmelidir.
- Bir maddenin yanlışlığı önemsiz bir ayrıntıda ya da aldatıcı bir noktada olmamalıdır. Bir yargı temelden yanlış olmalıdır.
- Mümkün olduğunca olumsuz ifade kullanılmamalıdır. Özellikle iki olumsuz ifadeden kesinlikle kaçınılmalıdır.
- Kanı ifadeleri kendiliklerinden doğru ya da yanlış olmadığından bir kaynağa dayandırılarak verilmelidir. Belli bir kaynağa ya da bir otoriteye dayandırılmadan verilen kanı ifadelerinin yer aldığı maddelerin ayrıt etme gücü sıfır ya da negatif olma eğilimindedir.
- Bir maddenin ifadesi kısa, açık ve yalın olmalıdır. Madde, onda sorulan ana fikrin doğruluk ya da yanlışlığının belirlenmesi için gerekli olmayan ayrıntılarla şişirilerek uzatılmamalıdır.
- Okuduğunu anlama süreçlerinin ilk basamağı, metin içerisinde açıkça verilmiş bilgiden doğrudan çıkarım yapmadır. Bir metne bağlı olarak yanıtlanan doğru-yanlış maddelerinin anlam geliştirme, yorumlama, değerlendirme gibi daha üst düzey okuduğunu anlama süreçlerine yönelik olabilmesi için, metindeki cümleler aynen yazılmamalıdır.
- Öğrencinin bir maddede ifadenin doğruluğuna ya da yanlışlığına karar vermesi gerektiğinde öğretmen özellikle vurgulamak istediği bir sözcük / terim vs. varsa onun altını çizebilir.
- Doğru-yanlış maddesinin özellikle yanlış olduğu durumlarda, öğrencinin şansla puan almasını engellemek amacıyla ifadeyi düzeltmesi ya da yanlışlığın ne olduğunu belirtmesi istenebilir.
- İyi kurgulandığı takdirde doğru-yanlış maddeleri ile üst düzey öğrenmeler de yoklanabilir.
- Doğru-yanlış maddeleri aynı kapsamdan geliyorsa ortak bir soru kökü altında birleştirilebilir.
- Doğru ve yanlış maddeler, testte belirli bir örüntüye göre yerleştirilmelidir. Maddelerin sıralanışı, baştan itibaren iki doğru bir yanlış, bir doğru iki yanlış gibi bir örüntü gösterirse öğrencilerin bunu fark etmeleri olanaklı olabilir. Bu nedenle doğru ve yanlış maddelerin testteki sıralanışı rastgele olmalıdır.

- Doğru ve yanlış maddelerin ifadesi yaklaşık olarak aynı uzunlukta olmalıdır.
- Bir doğru-yanlış testindeki doğru ve yanlış maddelerin sayısı, yaklaşık olarak birbirine eşit olmalıdır.
- Maddeleri işaretleme yöntemi, öğrenciye açık ve anlaşılır bir biçimde açıklanmalıdır.
- Mümkün olduğunca kısa yazılmalı, basit cümle yapısı tercih edilmeli, özellikle "ve" gibi bağlaçlara dikkat edilmelidir.
- Olumsuz anlama sahip bir sözcük ya da ifade varsa altı çizilmelidir.
- İpucu vermekten kaçınmak gerekir. Özellikle "asla, daima, hiçbiri, tümü" vb. ifadelerin yanlış olma olasılığı yüksektir. Öte yandan "genellikle, çoğunlukla, bazen, zaman zaman, sıklıkla" vb. ifadelerin de doğru olma olasılığı yine yüksektir.
- Üst düzey becerileri yoklamak için tablo, grafik, harita ya da okuma parçası gibi bir öncülün kullanılması önerilir.

3.3.1.2. EŞLEŞTİRME MADDELERİ:

Eşleştirme maddeleri, iki grup hâlinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi ögelerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir.



Avantajları: a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay, diğer bir ifadeyle kullanışlıdır. b. Soru sayısı artırılabilir. c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

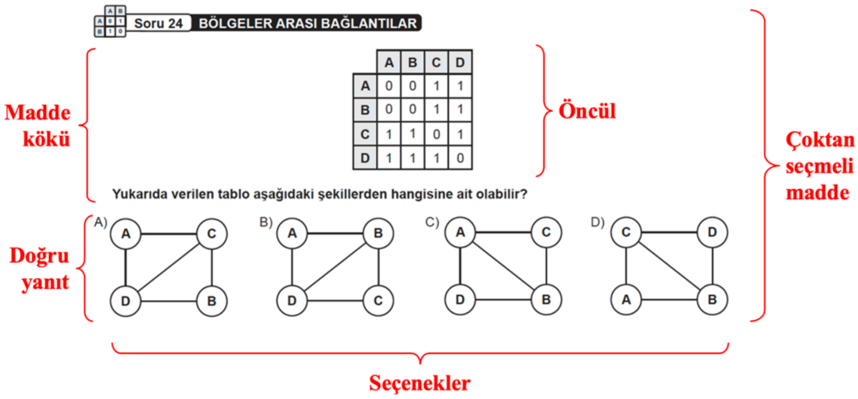
Dezavantajları: a. Şans başarısı olasılığı yüksektir. b. İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özellikleri ölçemez.

Eşleştirme Maddeleri Yazım Kuralları:

- Her eşleştirme soru grubunda yönerge/açıklama yazılmalıdır. Yönergede eşleştirmeye konu olan kapsam belirtilmeli, öncüllere ve seçeneklere nelerin konulduğuna değinilmelidir. Eşleştirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgi verilmelidir.
- Seçeneklerin kullanılıp kullanılmayacağı, birden fazla kez kullanma durumu belirtilmelidir. Bir eşleşme takımındaki öncüller ile cevaplar eşit sayıda olmamalıdır. Eğer eşit sayıda olursa öğrenci, hemen ilk bakışta bildiklerini eşleştirecek; geri kalan öncüllerin cevaplarını da tahmin edecektir.
- Eşleştirmede ortaokul ve üstü öğretim kademelerinde öncülün başında bir boşluk bırakılarak öğrenciden seçeneğin harfini yazmaları istenebilir. İlkokul düzeyinde ise öğrencilerden öncüllerle seçenekler arasında oklarla eşleştirme yapmaları istenebilir.
- Okul öncesinde, özel eğitimde eşleştirme şekillerle ya da resimlerle / fotoğraflarla yapılabilir.

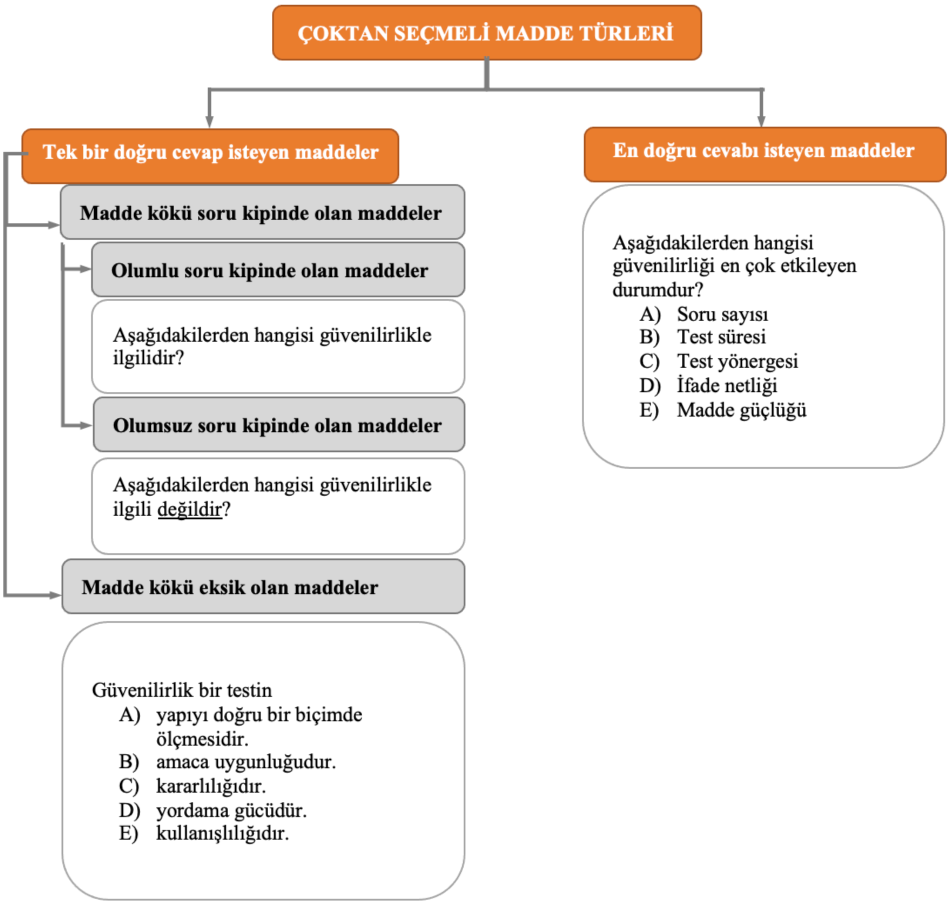
- Bir eşleştirme maddesinde yer alan öncüller ile seçeneklerin her biri benzeşik (homojen) ögelerden oluşmalıdır. Diğer bir ifadeyle aynı kapsamdan gelmelidir.
- Uzun ifadeler öncül olarak kullanılmalı ve öncüller sütunu sayfanın sol sütununa, cevaplar sütunu ise sayfanın sağ tarafına yerleştirilmelidir. Böyle olması, cevaplamada zaman kaybını önler ve cevabın seçimini kolaylaştırır.
- Bir eşleştirmeli maddeler grubundaki madde sayısı, en az 6, en çok 15 olmalıdır. Madde sayısının 6'dan az olması, salt tahminle doğru cevabın bulunma olasılığını artırır. 15'ten çok madde kullanıldığında ise cevaplayıcıların doğru olarak eşleştirilecek ifadeleri ayıklayıp seçmesi çok zaman alır. Üstelik madde sayısı arttıkça öncüller ile cevaplar takımının benzeşikliğini sağlamak giderek güçleşir.
- Maddelerin tümü aynı sayfada bulunmalıdır. Aksi hâlde cevabın seçimini güçleştirir.
- Cevapların seçileceği sütun, bir kelime listesi ise alfabetik sıraya göre (küçükten büyüğe ya da büyükten küçüğe) düzenlenmelidir.
- Bu eşleştirme maddeleri öğrencilerin yalnızca hatırlama düzeyi dışında, kavrama düzeyindeki öğrenmelerinin de yoklanabileceğine ilişkin örnektir. Örneğin grafik / tablo / metin / harita

3.3.1.3. ÇOKTAN SEÇMELİ MADDELER:



Çoktan Seçmeli Maddelerin Özellikleri:

- Hazırlanması zor ancak puanlaması kolaydır.
- Puanlama objektiftir.
- Üst düzey bilişsel becerilerle ilgili madde yazmak zordur. O yüzden yazılan maddeler genellikle bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındadır.
- Doğru cevabı içinde barındırması nedeniyle sentez düzeyinde soru sormak olanaklı değildir. Bu nedenle bir test yalnızca çoktan seçmeli maddelerden oluşuyorsa yaratıcılığın denetlenmediği yönünde haklı bir eleştiri vardır.
- Doğru cevabı içinde barındırması nedeniyle puanlara şans başarısı karışma ihtimali vardır.
- Çok sayıda soru sorulabilir.
- Sistematik hata karışma ihtimali çok düşüktür.
- Çeldirme mantığı temellidir.



Şekil 14: Çoktan seçmeli madde türleri

Çoktan Seçmeli Madde Yazım Kuralları:

- İdeal bir çoktan seçmeli maddede, bilen bir öğrenci, seçenekleri görmesine gerek kalmaksızın doğru cevabı verebilmelidir.
- Öğrencinin sözcük repertuvarında bulunmayan, henüz öğrenmediği sözcük, kavram, terim vb. kullanılmamalıdır.
- Bir durumun resim ya da fotoğrafla anlatılabildiği durumda, çokça cümle kurmak yerine görsellerden yararlanılabilir. Ancak maddenin cinsiyet gibi alt gruplarda yanlılık oluşturmamasına dikkat edilmelidir.
- Gereksiz görsel kullanılmamasına da özen gösterilmelidir. Görsel çıkarıldığında anlamca bir kayıp oluşmuyorsa o görsel kullanılmamalıdır.
- Bir maddeyi okuyan bir öğrenci öğretmenin zihninden geçeni keşfetmek zorunda değildir.
- Bazı öğretmenler karışık bir dille madde yazdığında sorunun zorlaşacağını düşünür. Oysa bu oldukça yanlış bir yöntemdir. Karışık bir dil yerine ortalama bir öğrencinin anlayabileceği bir dil kullanılmalıdır. Bir çoktan seçmeli maddeyi zorlaştırmak isteyen öğretmen temelde iki yöntem kullanabilir: a. Çeldiricileri doğru yanıta yaklaştırmak (güçlendirmek) ve b. Davranışı üst düzey becerileri ölçen bir formda hazırlamak.
- Madde kökünde gereksiz yere sözcük kullanılmamalıdır. Zaman zaman öğretmenler kendi doğrularını ya da önemli yerleri vurgularken bu hatayı yapmaktadırlar.
- Seçeneklerde gereksiz sözcük tekrarından kaçınılmalıdır. Tekrar edilen sözcük madde köküne alınabilir.

- Bir maddenin doğru yanıtı, başka bir maddenin kökünde ya da seçeneklerinde bulunmamalıdır.
- Seçeneklerin hepsi birbirleriyle tutarlı ve ayrı gramatik yapıya sahip olmalıdır. Eğer seçenekler ifade bakımından birbirinden farklıysa çoğu durumda bu öğrencilere ipucu veren bir yapı sergiler. Özellikle eklerin kullanımına dikkat etmek gerekir.
- İpucu vermekten kaçınmak gerekir. Özellikle "bazen, çoğunlukla, genellikle, sıklıkla ya da zaman zaman" vb. ifadelerin doğru olma olasılığı yüksektir. Diğer taraftan "hiçbir zaman, asla, daima, hiçbiri, her zaman, tümü" vb. ifadelerin de yanlış olma olasılığı yüksektir. Bu nedenle bu tür sözcükler seçeneklerde kullanılmamalıdır.
- Birbirinin tam zıttı olan durumların seçeneklerde verilmesi çoğunlukla uygun değildir. Çünkü genellikle ikisinden biri doğrudur. Şans başarısı artar, geçerlilik ve güvenilirlik düşer.
- Seçenekler yazılırken anlamca birbirini içeren / kapsayan ifadelerin kullanılmamasına dikkat edilmelidir.
- Seçeneklerin uzunlukları birbirine eşit olmalıdır. Özellikle doğru cevabın daha uzun ya da daha kısa olmamasına özen gösterilmelidir.
- Doğru cevaplar teste dağıtılırken dikkat edilmeli, doğru cevapların bir örüntü göstermemesi sağlanmalıdır.
- "Hepsi" ve "hiçbiri" bir seçenek olarak kullanılmamalıdır.
- Çoktan seçmeli maddelerde seçenek sayısı genellikle 4 ya da 5 olsa da seçenek sayısını belirleyen temel faktör öğrencinin içinde olduğu gelişim dönemidir. Lise ve daha üstü öğretim düzeylerinde 5, ortaokul düzeyinde 4 ve ilkokul düzeyinde 3 seçenek kullanılabilir.
- Seçenekler bir sıra ile verilmelidir. Seçenekler baş harflerine göre alfabetik olarak, eğer sayı iseler büyüklük olarak sıralanmalıdır.
- Hangi özellik ölçülürse ölçülsün, çoktan seçmeli madde yazımının bütün aşamalarında hem madde kökünde hem de seçeneklerde dil bilgisi ve imla kuralları konusunda yüksek bir titizlik ve özen göstermek çok önemlidir. İyi bir madde yazarı; a. madde yazılan alanı çok iyi bilmeli, b. madde yazma teknik ve yöntemlerinden haberdar olmalı, c. maddelerin yazılacağı dili kullanmada becerikli olmalı ve d. testin uygulanacağı öğrencilerin gelişim düzeyini çok iyi bilmelidir.
- Çoktan seçmeli maddelerde seçeneklerin baş harfleri büyük olmalıdır.
- Bir madde kökü ile seçenekleri aynı sayfada olmalıdır. Yarısı başka sayfada, yarısı diğer sayfada olmamalıdır. Bu durum ortak köke dayalı maddeler için de geçerlidir.
- Eğer ortak köke dayalı madde grubu yazılacaksa hangi soruların ortak köke göre yanıtlanacağı belirtilmelidir. İlkokulda madde sayısını çok artırmamak gerekir.

AÇIK UÇLU SORULAR

Açık uçlu sorular ölçme / psikometri alanyazınında genellikle uzun yanıt gerektiren maddeler ve yanıtı sınırlı maddeler olarak ikiye ayrılır. Ancak bu testler sahada genellikle essay (yazılı yoklama), kısa yanıtlı, boşluk doldurma (cümle tamamlama) ve sözlü yoklama olarak geçmekte.

3.3.1.4. ESSAY (YAZILI YOKLAMA): Yazılı yoklamaların temel özellikleri:

- Cevaplayıcıların sorulara cevap verme konusunda sınırsız bir özgürlüğü vardır. Sınırsız cevap özgürlüğünün hem avantajı hem de dezavantajı bulunmaktadır.

  Avantajı: Öğrencinin yalnızca sahip olduğu bilgiyi değil, aynı zamanda zihninin nasıl işlediğini anlama olanağı sağlar.

  Dezavantajı: Öğrenci sınırlı bir bilgiye sahipse soruyla ilgisi olmayan, aklına estiği gibi uzun cevaplar yazabilir.

- Sınırsız cevap özgürlüğü, anlatım becerisi iyi olan öğrencilere bir avantaj sağlayabilir.
- Bu sınav türü, dünyada en eski ve günümüzde de öğretmenlerin hâlâ en çok tercih ettiği testlerden biridir. Bunun iki nedeni vardır: a. Pratik nedenler: Hazırlaması kolaydır. b. Eğitsel nedenler: Üst düzey bilişsel becerileri ölçmek için geleneksel yöntemler arasında en avantajlı yazılı test etme yoludur (Sentezde tek yol.).
- Yazma, problem çözme, bilgileri organize etme, analiz vb. özgün bir ürün ortaya koyma (yaratıcı düşünme), eleştirel düşünme, yeni durumlara beceriyi transfer etme, analitik düşünme, bilimsel düşünme, hipotez oluşturma ve neden-sonuç ilişkilerini açıklama, veri düzenleme, güçlü ve zayıf yönleri belirleme gibi becerileri ölçmek için çok kullanışlıdır.
- Çok fazla soru sorulamaması (Okuma ve yazma eylemlerinin süreler arasında ortalama 10 kat fark bulunmakta.) bir dezavantajıdır.
- Puanlar sadece öğrencinin sahip olduğu bilgiyi değil; öğrencinin anlatım biçimini, yazı güzelliğini, bilgisini örgütleme biçimini de yansıtır. Bu ise ölçme sonuçlarındaki sistematik hata miktarını artırabilir.
- Puanlama öznelliği belki de en önemli dezavantajıdır.

"Essay"de Nesnelliği Artırma Yolları:

- Ayrıntılı bir cevap anahtarı çıkarılmalıdır. Öğrenci ne yaparsa kaç puan verileceğinin belirlenmesi gerekir.
- Bütüncül (holistik) ya da analitik rubrik hazırlanabilir.

3.3.1.5. KISA CEVAPLI SORULAR: Kısa cevaplı testler; öğrencinin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği sorulardan oluşur. Kısa cevaplı testler, öğrencinin aklının estiği cevabı yazmasını büyük ölçüde engelleyecek bir özelliğe sahiptir. Bundan ötürü maddeleri cevaplandıran bir cevaplayıcının yazacağı cevaplar çok kısadır. İstenen cevapların kısa ve belirgin olması, kısa cevaplı testlerin puanlanmasını genellikle nesnel kılar. Kısa cevap, soru cümlesi ya da eksik cümle yapısında olabileceği gibi hatırlama ya da tanımayı gerektiren bir yapıda da olabilir.

- Eğer konu kapsamı bakımında homojen bir yapıda ise gruplandırılarak sorulması daha uygun olacaktır.
- Uzun cevap gerektiren sorularda olduğu gibi bu soru türünde de ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır. Öğrencilerin verecekleri cevap çeşitliliğinin öğretmenin cevap repertuvarından her zaman daha fazla olacağı göz önüne alındığında, anahtarın zümrece hazırlanması önerilebilir.

Avantajları: a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay; diğer bir ifadeyle kullanışlıdır. b. Soru sayısı artırılabilir. c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özelliklerin ölçülememesi yine bir dezavantajıdır.

3.3.1.6. CÜMLE TAMAMLAMA SORULARI:
Cümle tamamlama, kısa cevaplı / sınırlı cevap gerektiren soru grubudur. Bu tür sorularda öğretmen önemli gördüğü bir cümleyi alır, kritik gördüğü bir ya da birden fazla yeri çıkarır ve yerine bir boşluk koyar. Öğrenciden o cümleyi anlamlı bir biçimde tamamlaması istenir. Cümle tamamlama soruları boşluk doldurma olarak da geçmektedir.

- Hazırlanması oldukça kolaydır. Bu yargı, özellikle *kim, ne, nerede, ne zaman?* sorularına cevap olabilecek olgusal bilgileri ölçmeye yönelik soruların yazılmasında geçerlidir.

- Cümleler ders kitabından aynen alınmamalı, öğretmen kendi sözcükleriyle soruları yeniden yazmalıdır.

Avantajları: a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay; diğer bir ifadeyle kullanışlıdır. b. Soru sayısı artırılabilir. c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özelliklerin ölçülememesi yine bir dezavantajıdır.

Cümle Tamamlama Soruları Yazım Kuralları:

- Her kısa cevap maddesi, yalnızca tek bir doğru cevabı olacak biçimde yapılandırılmalıdır. Tartışma götürecek, yoruma açık durumların soru yapılmasından kaçınılması ve sorunun ifadesinin açık, net ve anlaşılır olması gerekir.
- Bir maddenin ifadesinde, o maddenin cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları vermekten kaçınılmalıdır. Doğru cevabın verilmesinde kullanılabilecek ipucu, maddede verilen gereksiz bir bilgi ya da cümlenin gramer yapısı olabilir.
- Cümlenin gramer yapısı bağlamında ipucu genellikle eklerle verilmektedir.
- Maddenin cevabında birden çok ayrıntı varsa o ayrıntıların her birine ayrı puan vermek gerekir.
- İlköğretimde cevapların ayrı bir cevap kâğıdına işaretletilmesi uygun görülmemektedir ancak ortaöğretimde bunun pek bir sakıncası bulunmamaktadır.
- Bir cümlede çok sayıda boşluk bırakılmamalı ve cümlelerden sadece anahtar niteliğindeki anlamlı ve önemli sözcükler çıkarılmalıdır. Eksik cümle istenileni anlatacak biçimde yapılanmış olmalıdır.
- Herkesçe aynı biçimde algılanacak, öğrencinin "Acaba öğretmenim bununla neyi kastediyor?" sorusunu sormayacağı biçimde soru yazmak gerekir.

3.3.1.7. SÖZLÜ YOKLAMA:

Sözlü sınavlar çok iyi organize edilse / kurgulansa dahi ciddi bir ölçme hatası barındırma potansiyeline sahiptir. Ancak bütün bu potansiyel sınırlılıklarına rağmen sözlü yoklamalar özellikle dile dayalı becerilerin ölçülmesi için geleneksel yöntemler içindeki tek türdür. Örneğin *sözlü anlatım, diksiyon, yabancı dil dersinde konuşma, solfej ve şarkı söyleme vb.*

- Sorular sözlü olarak sorulur ve cevap sözlü olarak verilir.
- Öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı ve devamlı bir etkileşim vardır.
- Bireysel bir test olması nedeniyle her öğrenciye ayrı soru sorma zorunluluğu vardır.
- Bireysel bir test olması nedeniyle tüm öğrencileri test etmek için gereken süre oldukça fazladır.
- Öğrencinin cevaplarını gözden geçirme şansı yoktur.
- Cevaplama çoğu zaman üzerinde düşünmeye ve tasarlamaya olanak olmadan verilir.
- Puanlama hemen yapılır. Bu ise cevabın doğruluğunun genel izlenimle yapılmasına neden olur.
- Öğrencinin yerinde ayağa kaldırılması ya da tahtaya kaldırılması kaygı vb. bireyden kaynaklanan hata miktarını artırabilir.
- Öğretmenin ölçme sonucuna sistematik hata karıştırma olasılığı yükselir.
- Sözlü anlatım becerisi iyi olan bir öğrenci, iyi olmayan bir başka öğrenciden daha az biliyor olsa da yüksek puan alabilir.
- Öğrencinin kılık-kıyafeti, diksiyonu, hâl ve hareketleri puanlamaya artı ya da eksi yönde etki edebilir.

- Çok fazla soru sorulamayacağı için kapsam geçerliliği problemi olabilir.

Sözlü Yoklama Uygulama Kuralları:

- Sözlü sınavların yapılacağı gün ve saat, yazılı sınavlarda olduğu gibi ilan edilmelidir.
- Sorular önceden hazırlanmalıdır. Soruların seçiminde amaca uygunluğa ve her öğrenciye benzer güçlükte soru belirlenmesine dikkat edilmelidir.
- Cevap anahtarı hazırlanmalıdır.
- Sınavın yapılması aşamasında öğrencilerin kaygısını artıracak davranışlardan kaçınılmalıdır. Hazırbulunuşluluk artırılmalıdır.
- Basit olan sorudan başlanmalıdır.
- Kayıt altına alın(a)mıyorsa puanlama hemen yapılmalıdır.
- Puana ilişkin dönüt hemen verilmelidir.
- Puanlamada sistematik hata kaynaklarına karşı dikkatli olunmalıdır.

Not: Yoklanacak olan davranışlar, yazılı sınav türleriyle de yoklanabiliyorsa sözlü yoklama yapmaktan kaçınılmalıdır.

GENEL DEĞERLENDİRME: Her madde / soru türünün avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Dezavantajları asgariye indirmenin yolu madde / soru çeşitlemesi yapmaktır ancak özellikle ilkokulda, çocukların gelişim süreçleri de dikkate alındığında, madde / soru çeşidi sayısını çok artırmamak gerekir.

Geleneksel test etme yaklaşımları ürün odaklıdır. Eğitim sürecinde ürün elbette önemlidir ancak ürün kadar öğrencinin süreçte bilgiyi nasıl yapılandırdığının izlenmesi de beklenen ürünün ortaya konulabilmesi açısından çok önemlidir. Bu nedenle geleneksel ölçme yöntemleri, destekleyici yöntemlerle (alternative assessment) desteklenmelidir.

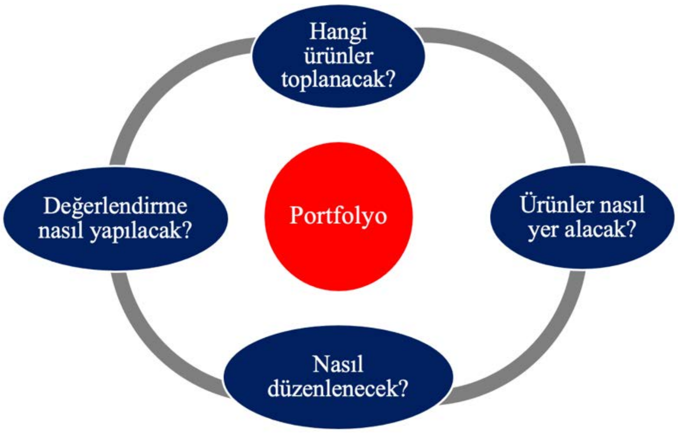
3.3.2. DESTEKLEYİCİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI:

3.3.2.1. PORTFOLYO: Öğrencinin bir bütün olarak gelişim ve öğrenme süreci ile ürünlerini gösteren, aynı zamanda değerlendirilmesini de sağlayan sistemli ve amaçlı olarak oluşturulmuş dosyalardır. Portfolyolar ile amaçlanan, öğrenciyi çok yönlü olarak ve öğrencinin gelişimini bir süreç olarak izlemek ve değerlendirmektir. Portfolyolar ile öğrencinin öz geçmişi, ilgileri, tutumları, becerileri, yetenekleri, öğrenme biçimi, sosyal özellikleri vb. özelliklerinin tanınması amaçlanır. Sürecin paydaşları; öğrenci, öğretmen, arkadaş, aile ve iletişimde olduğu diğer kişilerdir. Öğrencinin yalnızca okulda değil; aile ortamında, oyun ortamında ve dış çevrede tanınması amaçlanır.

- Portfolyolar öğrencinin yaptığı çalışmaların bir araya getirildiği herhangi bir çalışma dosyası değildir.
- Öğrenciyi başarılı / başarısız olarak sınıflandırmayı sağlayan bir araç değildir.
- Öğrencilerin özelliklerini birbirleri ile karşılaştırmak amacıyla oluşturulmuş araçlar değildir.

Öğrenci portfolyosunun kabaca iki türü vardır. Bunlar:

a. Süreci yansıtan portfolyolar: Öğrencinin öğrenme ve gelişim sürecini yansıtır. Başlangıç çalışmalarını, süreçteki çalışmalarını, karşılaşılan güçlükleri ve öğrenme ürünlerini içerir.
b. Ürünü yansıtan portfolyolar: Öğrenme sürecinden çok bitmiş görevleri içerir. Öğrencinin en iyi olduğunu düşündüğü çalışmaları içerir.



Şekil 15: Portfolyo değerlendirme süreci

Portfolyonun içeriği:

- Öğretmen kayıtları (gözlemler, anektod kayıtları)
- Öğrencinin çalışmaları
- Öğrencinin sözel ve psikomotor becerilerini gösteren teyp ve video kayıtları
- Öğrencinin kendi çalışmaları hakkındaki düşünceleri, günlükler
- Öğrenciye yazılan mektuplar
- Öğrencinin yazdığı mektuplar
- Öğretmenin aileye ve diğer öğretmenlere yazdığı mektuplar

Portfolyo Oluşturma Süreci



TOPLAMA:

1. Hangi çalışmaların toplanacağına ve hangi özelliklerin gözleneceğine karar verilmesi
2. Öğrencilere çalışmalarının bir dosyada toplanacağının açıklanması ve çalışmalarını saklama konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi
3. Her öğrenci için sınıfta çalışmalarının toplanacağı ayrı bir kutu, dosya vb. oluşturulması
4. Her bir çalışmanın ve öğretmen kaydının üzerine tarih yazılması

SEÇME

1. Öğrenci seçimini kendi başına veya öğretmenin rehberliğinde yapabilir.
2. Portfolyonun türüne ve öğretmenin koyduğu koşullara bağlıdır.
   a. Süreci yansıtan portfolyolarda öğretmenin belirlediği konuları / gelişim alanlarını yansıtan çalışmaların seçilen örnekleri, öğrenme / gelişim sürecini yansıtacak şekilde yer alır.
   b. Ürünü yansıtan portfolyolarda öğretmenin belirlediği konular ile ilgili ortaya çıkan ürünler arasından seçilenler yer alır.

YANSITMA: Portfolyoyu herhangi bir çalışma dosyasından ayıran en önemli aşamadır. Bu aşamada öğrenci

1. Portfolyosuna seçtiği her bir çalışmayı niçin seçtiğini açıklar.
2. Çalışmalarını yaparken geçirdiği süreci ve bu süreçte öğrendiklerini anlatır.
3. Kendi başarısını görür, bunu ifade eder ve değerlendirme sürecine katılır.

Yansıtma Soruları:

- Bu çalışmayı nasıl yaptım?
- Bu çalışmadan ne öğrendim?
- Bu çalışmayı daha da geliştirebilir miyim? Nasıl?
- Çalışmalarım içinde en çok sevdiğim hangisi? Neden?
- Bana zor gelen bir çalışmam var mı? Varsa neden?
- Bu çalışmayı portfolyoma neden koydum?

SONUÇ

- Bu aşamada öğrenci "Bu çalışmayı niçin yaptık?" sorusunu yanıtlar.
- Okulda yaptığı çalışmalarla öğrendikleri arasında somut bağlar kurar.
- Tamamlanan portfolyo çalışmalarının öğrenci tarafından sınıf arkadaşları, öğretmeni ve ailesinden oluşan bir gruba sunumu yapılmalıdır. Portfolyonun sunumu, öğrencinin çalışmalarına önem vermesini sağlar ve kendine olan güvenini artırır.

3.3.2.2. PERFORMANS DEĞERLENDİRME:



Şekil 16: Performans değerlendirme araç ve yöntemleri

3.3.2.2.1. ÖZ DEĞERLENDİRME: Öğrencinin belirli bir konuda (*örneğin bir ürünü ortaya koymada gösterdiği performans vb.*) kendi kendisini değerlendirmesine denir.

- Öğrencilerin kendi özellikleriyle (yetenek, ilgi, beceri vb.) ilgili farkındalığının artmasını, zayıf ve güçlü yönlerini keşfetmesini sağlar.
- Öz düzenleme becerisi artar.
- Ölçütlü düşünme becerisi artar.
- Öğrenme motivasyonunu artırır.

Öz Değerlendirmenin Olası Dezavantajları: a. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken yanlı davranmaları söz konusu olabilir. b. Başlangıçta deneyimsizlik nedeniyle performansın değerlendirilmesinde yanılgılar olabilir.

3.3.2.2.2. AKRAN DEĞERLENDİRME: Öğrencinin ortaya koyduğu performansa ilişkin arkadaşlarının değerlendirmesine denir.

- Akranların değerlendirme sürecine katılması nedeniyle daha katılımcı, aktif bir eğitim ortamı sağlanabilir (Sorumluluk duygusu artar.).
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri artar.
- Öğretmen dışındaki bir kaynaktan dönüt almak öğrencinin performansını artırabilir.
- Eleştiri kültürü (olumlu-olumsuz) gelişebilir.

Akran Değerlendirmenin Olası Dezavantajları: a. Öğrencilerin yanlı davranmaları söz konusu olabilir. Kişisel ilişkiler olumlu ya da olumsuz yönde değerlendirmeye etki edebilir. b. Genel izlenimle puan verme söz konusu olabilir.

3.3.2.2.3. RUBRİK (DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI): Performans ürünlerinin değerlendirilmesinde en sık kullanılan araçlardan biridir. Amaç, öğretmen tarafından ürünün genel izlenimle puanlamasındaki öznelliğini azaltmaktır. Rubrikler ikiye ayrılır: a. Bütüncül (Holistik) rubrik b. Analitik rubrik

Tablo 5. *Bütüncül (Holistik) Rubrik Örneği (Maket Yapımı)*

Ölçüt	**Puan**
Maketi yaptığı materyal kalitelidir.	10
Ek yerlerinde pürüz bulunmamaktadır.	15
Özgün bir fikir ortaya koymuştur.	20
Maket çevre düzenlemesi gibi görsel öğelerle zenginleştirilmiştir.	15
Renklendirmeler uyumludur.	10
………	….
………	….
………	….
Toplam	100

Tablo 6. *Analitik rubrik örneği (Maket yapımı)*

Ölçüt	**1 Puan**	**2 Puan**	**3 Puan**	**Puanı**
Maketi yaptığı materyal kalitelidir.	Karton	Kontrplak	Masif	
Ek yerlerinde pürüz bulunmamaktadır.	>0.5 cm	0.3-0.5 cm	<0.3 cm	
Özgün bir fikir ortaya koymuştur.	Ders örnekleriyle aynı	Ders örneklerine yeni öğeler katmış	Tamamen özgün bir fikir	
Maket çevre düzenlemesi gibi görsel öğelerle zenginleştirilmiştir.	Zenginleştirme yetersiz	Ağaç, park vb. yapmış ancak yetersiz	Çevreyi tüm öğeleriyle yansıtmış	
Renklendirmeler uyumludur.	Renklendirmede özensiz	Kısmen uyumlu	Renklendirmeler çok iyi	
………	………	………	………	
………	………	………	………	
………	………	………	………	
Toplam				

- Rubrikler performans görevleriyle birlikte öğrenciye verilmelidir.
- Rubriklerin geliştirilmesi uzmanlık gerektirir. Rubrikler için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmalıdır.

3.3.2.2.4. KONTROL LİSTELERİ: Gözlenen performans ürününün ölçütlere uygunluğunu "evet-hayır", "var-yok", "gösterdi-göstermedi" vb. bir biçimde kategorik (1-0) olarak puanlama amacıyla kullanılan araçlardır.

- Özellikle sergilenecek performans detaylı ve ardışık eylemler gerektirdiği zamanlarda kullanışlıdır. Örneğin bir deneyin eyleme dökülmesi vb.
- Pek çok işlem adımında oluşan performanstaki eksik adımları belirlemek için oldukça uygundur.

3.3.2.2.5. DERECELEME ÖLÇEKLERİ: Bu araçların kullanımında performansa dayalı işlemler ilk baştan sonuna kadar listelenir ve davranışın karşısına davranışın gösterilme derecesi en az üçlü [*örneğin tam gösterildi (3), kısmen gösterildi (2) ve gösterilmedi (1)*] bir biçimde derecelendirilir.

3.3.2.2.6. GÖZLEM FORMLARI: Öğrenme çıktılarının somut olarak gözlenebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça kullanışlıdır.

- Özellikle fen derslerinde, meslek liselerinin somut performans ürünlerinin geliştirildiği vb. alanlar için oldukça uygundur.
- Gözlemler öğrenciler hakkında doğru ve hızlı bilgi elde edilmesini sağlar.
- Gözlem formları yarı yapılandırılmış biçimde olabileceği gibi tam yapılandırılmış bir formatta da olabilir.

3.3.3. GELENEKSEL VE DESTEKLEYİCİ YÖNTEMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

Tablo 7: Geleneksel ve destekleyici yöntemlerin karşılaştırmalı avantaj ve dezavantajları

GELENEKSEL YÖNTEMLER	DESTEKLEYİCİ YÖNTEMLER
Ürün değerlendirilir.	Süreç ve ürün birlikte değerlendirilir.
Öğrencinin ulaştığı noktanın tespiti önemlidir.	Ne öğrendikleri yanında, öğrendiklerini nasıl kullandıklarıyla ilgilenilir.
Essay dışında genellikle üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde yetersizdir.	Üst düzey bilişsel düşünme becerilerine odaklanır.
Değerlendirme öğrenmeden ayrıdır.	Değerlendirme öğrenmeyle bütünleşmiştir.
Bireyden ziyade gruba odaklıdır.	Odak noktası gruptan ziyade bireydir.
Başarının bireyler arası değerlendirilmesine odaklıdır.	Öğrencinin bireysel olarak gelişimine odaklıdır.
Geçerlilik ve güvenilirlik kontrolü daha kolaydır.	Geçerlilik ve güvenilirlik problemi olabilir.

4.TEST VE MADDE İSTATİSTİKLERİNE GENEL BİR BAKIŞ

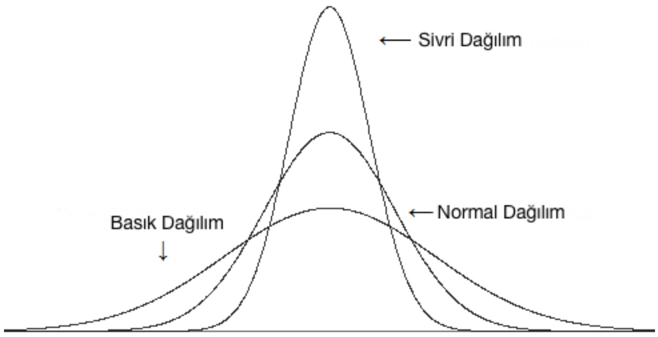
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

4.1. TEST İSTATİSTİKLERİ: Ölçme işlemi sonucunda bireylerin toplam puanları üzerinden hesaplanan istatistiklerdir. Eğitimde en sık kullanılan istatistikler merkezî eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri, dağılım özellikleri, standart puanlar vb.dir.

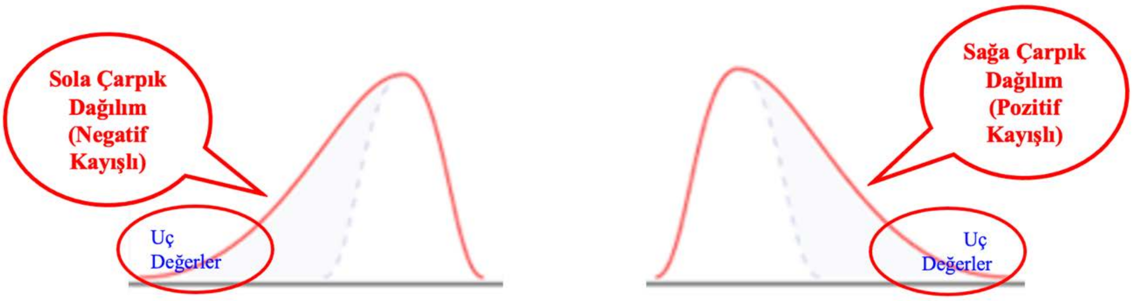
Merkezî eğilim ölçüleri: aritmetik ortalama, medyan (ortanca) ve moddur. Bu üç istatistiğin de temel işlevi bir puan dizisindeki merkezi bulmaktır. Merkezî eğilim ölçüsü hesaplamak ne işimize yarar? Ne tür kararlar almamızı sağlar? Merkezî eğilim ölçüleri, örneğin ortalama, grubun başarısı (ya da hangi özellik gözleniyorsa) hakkında kabaca da olsa fikir yürütmemizi sağlar. Söz gelimi ortalama 53 olursa grup başarı düzeyi açısından vasat, 82 olursa başarılı, 27 olursa başarı düşük vb. değerlendirmeler yapılabilir. Üstelik bazen bu ölçülerden herhangi biri ölçüt olarak kabul edilerek değerlendirme (bağıl) yapılabilir. Ancak bu istatistikler ile grup hakkında sınırlı değerlendirmeler yapılabilir.

Diğer taraftan değişkenlik ölçüleri ranj (dizi genişliği), varyans, standart sapma ve çeyrek sapmadır. Değişkenlik ölçüleri grubun kabaca homojen ya da heterojen bir özellik gösterip göstermediği, standart sapma örnek olarak verilirse değişkenliğin ortalama etrafında nasıl dağıldığını gösterir. Puanların değişkenliği, grup hakkında biraz daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılmasını sağlar.

Puanların dağılım özellikleri yine grup hakkında bilgi elde etmemizi sağlayan istatistiklerdir. Bu istatistikler genellikle histogramlar ya da çizgi grafikleri ile gösterilse de grubun dağılımı hakkında değerlendirme yapmamıza olanak sağlayan pek çok istatistik bulunmaktadır.



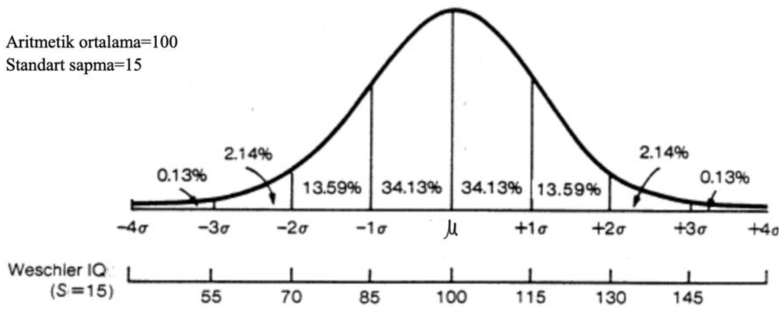
Şekil 17: Normal, sivri ve basık dağılımlar



Şekil 18: Sola ve sağa çarpık dağılımlar

Evrende pek çok fiziksel, fizyolojik ya da psikolojik özelliğin normal dağılım eğrisine göre dağıldığı, diğer bir ifadeyle bu dağılımın "*normalin bir ölçüsü*" olduğu kabulü yapılır. Sivri, basık, sola çarpık ve sağa çarpık dağılımlar normalden sapma gösteren dağılımlardır. Normalden sapma durumlarının pek çok nedeni olabilir. Örneğin grup sayısının az olması, testin kolay ya da zor olması, grubun ölçülen özellik açısından genel niteliği vb. durumlar.

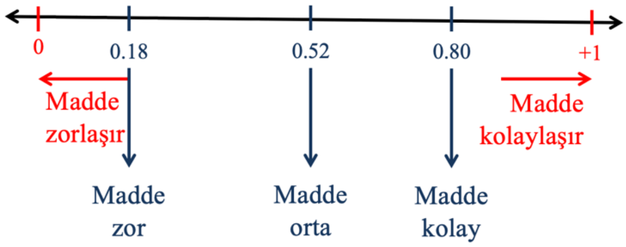
Normal dağılım ortalama ve standart sapma gibi basit iki istatistikle özetlenebilir. Normal dağılım ortalama etrafında üç standart sapma sağa ve sola, toplamda altı alanda özetlenebilir (%99,74'lük kısmı). Dolayısıyla bir kişinin ortalamadan kaç standart sapma uzaklaştığı, grup içerisindeki yerini gösterir.



Şekil 19: Standart normal dağılım altında yer alan alanlar

4.2. MADDE İSTATİSTİKLERİ: Ölçme işlemi sonucunda bireylerin madde puanları üzerinden hesaplanan istatistiklerdir. Eğitimde en sık kullanılan istatistikler madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi, madde güvenilirliği vb.dir.

Madde güçlük indeksi; maddenin kabaca zor mu, orta mı, kolay mı olduğunu gösteren bir istatistiktir.



Şekil 20: Madde güçlük indeksi

Madde güçlük indeksi 1'e yaklaştıkça maddenin kolaylaştığı, 0'a yaklaştıkça zorlaştığı anlaşılır. 0.50 civarı ise ortalama güçlükte olduğu biçiminde yorumlanır. Her ne kadar ayrı bir formülü olsa da madde güçlükleri toplamının madde sayısına bölümü testin ortalama güçlüğünü ortaya koyar. Bu noktada öğretmenlerin zihninde şu sorular olabilir: "*Hazırbulunuşluluğu ölçmeyi ya da öğrenme eksiklerini tespit etmeyi ya da not vermeyi amaçlayan bir öğretmen testinin / sınavının ortalama güçlüğünü ne düzeyde tutmalıdır? Soruların güçlük dağılımı nasıl olmalıdır?*" Bu tür amaçlarla hazırlanan sınavlarda kolay ve zor sorular teste konulabilir ancak ortalama güçlükteki sorular her zaman sayıca daha fazla olmalıdır. Nihayetinde testin ortalama güçlüğü hesaplandığında 0.50 olması ideal durumdur. Pekâlâ "*test zor ya da kolay olursa ne olur?*" Bir test zorlaştıkça dağılımın sağa çarpık, kolaylaştıkça sola çarpık olma olasılığı artar. Diğer bir ifadeyle grup başarı düzeyi açısından homojenleşmeye başlar ve homojen bir dağılımda testin bilenle bilmeyeni birbirinden ayırt etme gücü azalabilir ve güvenilirlik katsayısı düşebilir. Diğer bir ifadeyle ayırt ediciliği ve güvenilirlik katsayısı yüksek bir ölçme işlemi için öğretmen zor ve kolay sınavlardan ziyade orta güçlükte bir test hazırlamalıdır (Daha önce de açıklandığı gibi elbette testte kolay ve zor sorular olabilir.).

Madde ayırt edicilik indeksi ise maddenin bilenle bilmeyeni ayırt edip edemediğine ilişkin bir istatistiktir. -1 ile 1 arasında değer alır ve genellikle alanyazında 0.30 ile 1 arası ayırt edici olarak nitelendirilir.



Şekil 21: Madde ayırt edicilik indeksi

1. EĞİTİM İZLEME ARAŞTIRMALARI: TARİHİ, ÖNEMİ VE TÜRKİYE'DEN SONUÇLAR

Dr. Hayri Eren SUNA

Bu ders kapsamında, günümüzde önemi gittikçe artan ve daha sık kullanılan uluslararası eğitim izleme ve çalışmalarıyla ilgili detaylı bilgiler sunulacaktır. Öncelikle 1960'lı yıllardan bu yana uygulanan ve uluslararası düzeyde gittikçe daha fazla önem atfedilen izleme araştırmalarının tarihi hakkında ardından da Türkiye'nin katıldığı çalışmalar hakkında detaylı bilgiler verilecektir. Bu kapsamda izleme araştırmalarıyla ilgili cevaplamaya çalışacağımız sorular: Nasıl geliştiriyorlar? Nasıl uygulanıyor? Neden bu kadar popüler hâle geldi? Türkiye'nin zaman içerisindeki söz konusu çalışmalardaki gelişimi nasıl gerçekleşti? Performansı nasıl değişti? Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin performansını izlemek için farklı paydaşlarla nasıl çalışmalar yürütüyor? Sorularına birlikte cevap vereceğiz.

Kavramlar

İlk kısımda genel olarak kavramların nasıl ele alındığı ve bu kavramlar hakkındaki farklı görüşleri ele alarak başlamak faydalı olacaktır. Bu kavramlardan ilki, sıklıkla başarı (achievement) ya da bazı kaynaklarda erişi olarak ifade edilmektedir. Başarı kavramı aslında günlük hayatımızda da çok yoğun kullandığımız, farklı anlamlar atfettiğimiz ve genellikle olumlu bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Aslında eğitim alanında biz başarıyı, belirli bir konu alanında veya uygulama alanında kazandırılan/kazandırılmaya çalışılan kazanımlara bireylerin ulaşma/erişme düzeyleri olarak anlamlandırıyoruz. Bu nedenle başarı aynı zamanda erişi olarak tanımlanıyor. Başarı, konu alanında verilen eğitim sonucunda öğrencilerin beklenen kazanımlara, becerilere ya davranışlara sahip olma düzeyini ifade eden bir kavram. Özetlemek gerekirse erişi ya da başarı kavramı, sunulan bilgilere, sunulan içeriğe o eğitimi alan bireylerin ne kadar ulaşabildiğine dair bir gösterge, erişim düzeyi olarak ifade edilmektedir.

Bir diğer kavram olan beceri ise başarıdan farklı olarak tekil kazanımlardaki erişim düzeylerinden ziyade öğrencilerin bilgi ve becerilere sahip olduktan sonra bunları ne kadar kullanabildiğine dair bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Beceri; bilgilerin bir araya toplanıp, doğru bilgilerin seçilip ardından seçilen bilgilerin doğru şekilde kullanılması, gerçek ya da tasarlanan bir durumda kullanılabilmeyetisini ifade etmektedir.

Eğitimin daha geleneksel olduğu zamanlarda bilgiye sahip olmak, bilgiyi ezberde tutmak ya da yeri gelince hatırlamak ve anlamak kıymetliydi. Bilgiye ulaşmanın gittikçe kolaylaştığı günümüzde artık bu bilgileri uygun durumlarda kullanmak önem kazanmakta ve beceri kavramının önemi öne çıkmaktadır.

Değineceğimiz son kavram ise okuryazarlık (literacy). Okuryazarlık da aslında beceriyle çok ilişkilendirilen ve birçok kaynakta bir beceri türü olarak ifade edilen bir yapıdır. Günümüzde dünyada önem atfedilen eğitim izleme araştırmalarından birisi olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) ölçülen özellikler "okuryazarlık" olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık, özellikle belirli bir alanda ilgili doğru bilgileri bulma, bu bilgileri yanlış bilgilerden ayıklama, bunun için temel okuryazarlık becerilerini kullanma, ardından doğru bilgileri seçerek ve uygun analiz yöntemlerini kullanarak gerçek ya da tasarlanmış durumlarda kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sistemimiz de dâhil olmak üzere birçok çağdaş eğitim sisteminde, aslında öğrencilere salt bilginin yanında çeşitli beceriler kazandırmak ve kazandırılan bu becerileri doğru ortamlarda, doğru yorumlayacak ve kullanabilecek şekilde gerekli tüm altyapıyı kazandırmak amaçlanmaktadır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, 2000'li yıllardan sonra eğitim sistemlerinin öğrencilere bilgiye ulaşmanın ötesinde bunları uygulama becerisi kazandıracak şekilde revizyona gitmesini gerektirmiştir. Birçok eğitim sistemi artık daha fazla ve daha ağırlıklı şekilde öğrencilerine gerçek hayatta karşılaşacakları problemleri

çözebilecek becerileri kazandırmaya çalışmaktadır. Bu beceriler yalnız eğitim açısından değil, eğitimin ötesinde bireylerin artık günümüzde istihdam edilebilirliklerini artırmak için de son derece önemlidir. Eğitimin yanında iş gücü piyasasında da bilgiye ulaşmanın yanında mevcut problemleri çözebilen, bunun için doğru kişilerle iletişim kurabilen, iş birliği yapabilen ve bu süreçte kendi akademik ve sosyal becerilerini kullanabilen insanlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Güncel eğitim politikaları da talep edilen bu becerilere cevap vermek adına eğitim programlarını ve sundukları tüm eğitim yaşantılarını buna göre tasarlamak durumundadır. İş gücü piyasasında artık otomasyon yapay zekâ çalışmaları hızla yayılmakta ve her geçen gün daha fazla sayıda meslek, daha fazla sayıda iş otomasyon tarafından -yani makineler tarafından- yapılır hâle gelmektedir. Hâliyle böyle bir dünyada iş gücü piyasasında rutin işlerden ziyade daha üst düzey bilişsel becerilere sahip, iş birliğine açık, yeniliklere daha kolay adapte olabilen ve mevcut problemleri çözme konusunda yüksek yetkinliğe sahip bireylerin istihdam edilebilirliği artmıştır.

Yine hatırlamamız gerekiyor ki bu becerilere sahip insan kaynağının yetişmesi, ülkelerin en büyük önceliğidir. Eğitim de öğrencilere söz konusu becerilerin kazandırılmasında ülkelerin sahip olduğu en önemli araçtır. Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerine daha fazla daha yatırım yaparak ve gerekli iyileştirmeleri sağlayarak öğrencilerine gerekli becerileri kazandırmaya, onların okuryazarlıklarını geliştirmeye gayret etmektedir.

Uluslararası İzleme Çalışmaları

Uluslararası izleme çalışmaları ne zaman, ne amaçla ortaya çıktı? Eğitim izleme çalışmaları, bugün çok popüler olmakla beraber aslında çok uzun süredir sahada olan uygulamalardır. Bugün birçok ulusal izleme araştırmasına temel teşkil eden ilk çalışamalardan biri 1964 yılında gerçekleştirilen uluslararası matematik izleme çalışmasıdır. TIMSS'in de geliştiricisi olan kurum (IEA) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma 1960'larda matematik üzerinde başlamıştır.

Aslında bu tarz izleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmasının ve bu çalışmaların popüler olmasının sebeplerinden ilki karşılaşıtırılabilir veri ihtiyacıdır. Bildiğiniz üzere her ülke eğitime önem vermekte ve eğitimi önemli bir yatırım alanı olarak görmektedir. Bununla birlikte ülkelerin kendi insan kaynağını geliştirmede attığı adımlar birinden diğerine önemli farklılıklar gösteriyor. Bu farklılıklar elbette kaçınılmazdır zira ülkelerin kültürel özellikleri, eğitime yaklaşımları ve eğitimden beklentileri kısmen farklıdır. Diğer yandan da farklı yaklaşımlar izleyen ülkeler şu geri bildirimlere ihtiyaç duyuyor: Biz bu yaptıklarımızla eğitimi nereye götürüyoruz? Diğer ülkelerden ne gibi farklılıklara sahibiz? Yaptıklarımızla eğitimde istediğimiz ivmeyi yakalayabildik mi, yakalayamadık mı? Bu soruları yanıtlamak için ise ülkeler arasında karşılaştırılabilir veriye ihtiyaç duyuluyor. Eğitim izleme araştırmaları da 1960'lı yıllardan itibaren özellikle bu ihtiyacı karşılıyor.

1960'lı yıllarda matematik alanı ile başlayan çalışmaların bugün kapsamı büyük ölçüde genişlemiştir. Örneğin PISA ile beraber değerlendirilen alanlar artmış; matematik, fen ve okuma becerileri üç ana alan olarak belirlenmiştir. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasında (TIMSS) matematik ve fen, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırmasında (PIRLS) ise okuma becerileri değerlendirilmektedir. Ayrıca izleme çalışmalarının kapsamı günümüzde sosyal ve duygusal beceriler, vatandaşlık becerileri, yetişkinlik becerileri, dijital okuryazarlık gibi çok farklı alanları da içerecek şekilde genişlemiştir. Ülkelerin eğitim performanslarına dair artan geri bildirim ihtiyacını karşılamak için daha fazla izleme araştırması yapılıyor. Bu geri bildirimler sadece miktar olarak daha fazla değil, artık daha fazla alanda ve daha fazla faktöre dair geri bildirim sağlanmaktadır.

İzleme araştırmalarının sağladığı ikinci katkı, ihtiyaç duyulan bağlamsal ve bütüncül ilişkilere dair bulgular sunmasıdır. Çalışmalarda sadece eğitim performansının nasıl değiştinin ötesinde elde ettiğimiz bilginin kapsamı ve bağlamı bundan çok daha fazlasıdır. Aslında bu çalışmalar öğrenci performansındaki değişimin birçok özellikle ilişkili olup olmadığı konusunda

da bilgi vermektedir. Örneğin öğrencilerin akademik başarıları okul iklimi, eğitim yatırımları, öğretmen özellikleri, öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerine göre nasıl değişiyor gibi önemli sonuçları yine bu çalışmalar sayesinde görebiliyoruz. Üstelik bu bilgiler yalnız Türkiye'ye ilişkin değil, farklı ülkelerdeki durumu da değerlendirebileceğimiz şekilde veriliyor. Dolayısıyla veriler eğitim politikacıları, eğitim araştırmacıları ve eğitime ilgi duyan tüm paydaşlar açısından son derece önemlidir. Ayrıca bu çalışmaların hepsinin verileri de açık hâlde bulunuyor, sizler de bu verileri temin edip kendi araştırmalarınızı yapabilirsiniz.

Son olarak izleme çalışmaları, eğitim politikalarının bir bütün olarak oluşturduğu etki konusunda da önemli bulgular sağlamaktadır. Bu çalışmaların hiçbiri doğrudan nedensel çıkarımlar yapmaya uygun çalışmalar değildir. Yani bir eğitim sisteminde yapılan işlemler ve bu işlemlerin ayrı ayrı etkilerine dair sonuçlar sağlamamaktadır. Ancak belirli zaman içinde -genelde üç ve dört yıllık periyotlarla- eğitim sisteminin farklı bileşenlerine dair önemli çıktılar sağlamaktadır. Dolayısıyla çalışmalar, eğitim performansının zaman içinde nereden nereye geldiği hakkında bütüncül bir değerlendirmeye imkân sağlamaktadır.

Günümüzde En Yoğun Katılım Gösterilen Çalışmalar

PISA, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve üç yıllık periyotlarla uygulanan izleme çalışmasıdır. OECD, Türkiye'nin kurucu üyesi olduğu bir örgüt olup temel amacı tüm üye ülkeler arasındaki ekonomik iş birliklerini ve kalkınmayı destekleyecek programlar oluşturarak birlikte kalkınmayı sağlamaktır. Bu bağlamda OECD, eğitimi, ekonomik kalkınmaya katkı sunan ve çağdaş vatandaşlık becerilerine sahip insan kaynağının geliştirilmesinde en önemli araç olarak görmektedir.

Bir diğer izleme çalışması olan TIMSS ise Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından geliştirilmekte ve dört yıllık periyotlarla uygulanmaktadır. Türkiye uzun süredir hem PISA'ya hem de TIMSS'e katılım göstermektedir. Son olarak PIRLS de yine IEA tarafından beş yıllık periyotlarla gerçekleştirilen bir izleme çalışmasıdır. Türkiye uzun bir aradan sonra 2021'de tekrar PIRLS'e katılmış ancak bu uygulamanın sonuçları 2022 yılının sonunda açıklanacaktır.

2. PISA KAPSAMI VE SONUÇLARI

Dr. Hayri Eren SUNA

Bu ders kapsamında PISA'nın nerede, nasıl uygulandığı ve hangi bağlamlarda değerlendirme yaptığı açıklandıktan sonra Türkiye'nin performansı tartışılacaktır.

OECD, ekonomik kalkınmanın ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasındaki en önemli kaynak olan beşerî sermayeyi üreten faktör olarak eğitimi konumlandırmaktadır. Eğitimin ekonomik kalkınma üzerindeki belirleyici rolü dolayısıyla eğitim niteliğini detaylı olarak ele alan ve üç yıllık periyotlarla uygulanan PISA çalışmasını gerçekleştirmektedir. En güncel PISA uygulaması olan 2018 döngüsüne 79 ülke/ekonomi katılım göstermiştir. Dünyanın dört bir yanından farklı coğrafyalardan, farklı kültürlerden, farklı dinamiklere sahip eğitim sistemleri olan ülkeler yaygın bir şekilde PISA'ya katılım göstermektedir.

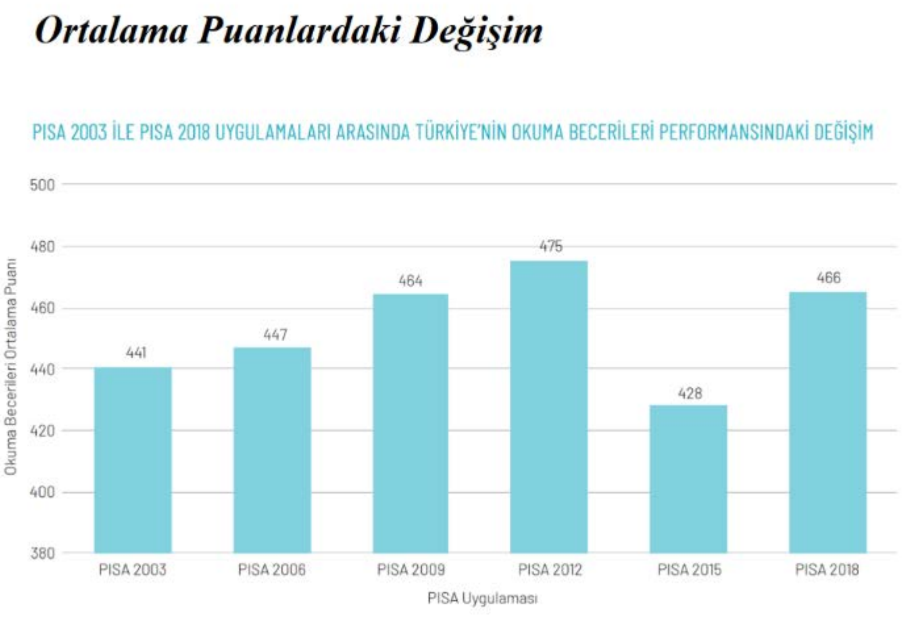
PISA, 15 yaş grubunu hedef grup olarak almaktadır. Bunun nedeni birçok Avrupa ve OECD ülkesinde 15 yaşa tekabül eden dönemin yaklaşık olarak ortaokulun sonuna denk gelmesi ve bu dönemde zorunlu eğitimin tamamlanmasıdır. Dolayısıyla PISA, zorunlu eğitim dönemini bitiren öğrencilerin henüz iş gücü piyasasına katılmadan ya da eğitimlerine devam etmeden matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında hangi yeterliklere sahip olduğuna dair bilgi vermektedir. Yüksek katılıma bağlı olarak 79 ülkeden 600 binden fazla öğrenciye dair verilerin kullanıldığı PSA 2018, ülkelere dair karşılaştırmalı çıkarımlar sağlamaktadır.

PISA, 2000 yılından bu yana uygulanmakta ve her üç yıllık döngüde bir alana ağırlık verilmektedir. 2000 yılında ağırlıklı alan okuma becerileri iken 2003 yılında matematik

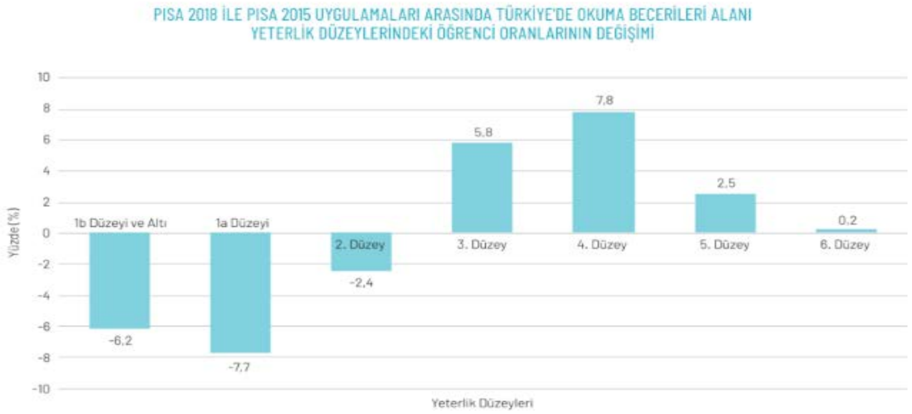
okuryazarlığı ve 2006 yılında fen okuryazarlığı, 2018 yılında tekrar okuma becerileri olacak şekilde çapraz bir modelleme kullanılmaktadır. Ağırlıklı alan olarak belirlenen alanda değerlendirme çerçevesi ve tüm değerlendirme süreci yenilenmekte ve derinlemesine analizler yapılmaktadır. Her döngüde bir alana ağırlık verilmekle beraber matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarının hepsine dair ölçme yapılmaktadır. OECD, ekonomik ve kalkınma alanındaki dinamiklerin günümüzde sıkça değişmesi nedeniyle eğitim sistemlerine ve ülkelere mümkün olduğunca daha sık geri bildirim vermek için PISA uygulamalarının üç yılda bir yürütüldüğünü ifade etmektedir.

PISA 2018 uygulamsına ait Türkiye örneklemi incelendiğinde, 15 yaş grubunda kısmen 8. sınıfta bulunan ortaokul son sınıf öğrencilerimiz bulunmakta ama yoğun olarak 9 ve 10. sınıf öğrencilerimizin olduğu görülmektedir. Okul türlerine göre dağılım incelendiğinde ise öğrencilerimizin %44'ünün Anadolu lisesi, %31'inin mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve %14'ünün Anadolu imam hatip lisesinde eğitim gördüğü, bu dağılımın ülkemizde hâlihazırda lise türlerindeki öğrenci dağılımıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Örneklem seçimi yedi coğrafi bölgeye göre değil, Türkiye'nin sosyoekonomik farklılıklarını da dikkate alan 12 bölgeden oluşan İBBS Düzey-1 istatistiksel örnekleme sistemine göre yapılmaktadır. Bu örnekleme sürecinde bölgesel öğrenci yoğunlukları dikkate alınmakta ve daha büyük illerimizin olduğu bölgeler daha fazla öğrenciyle, daha az olduğu yerler ise daha az öğrenciyle temsil edilmektedir.



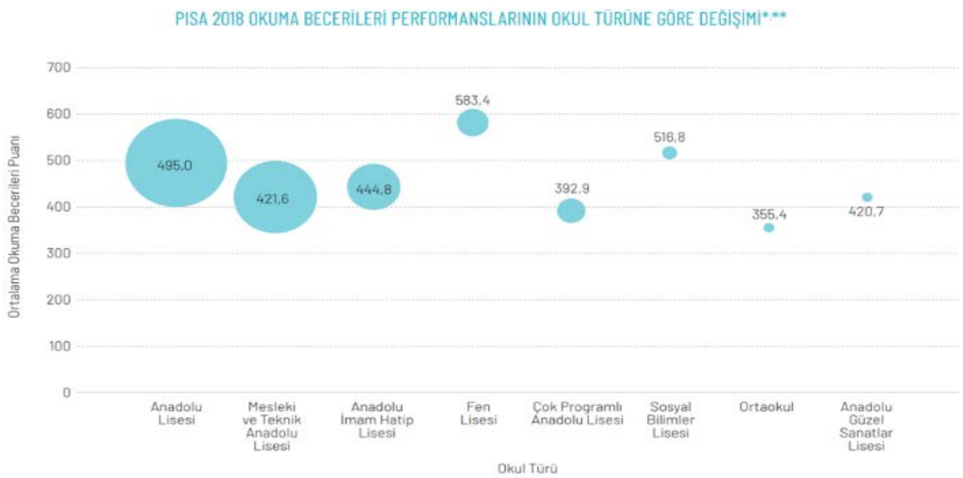
Yeterlik Düzeylerindeki Değişim



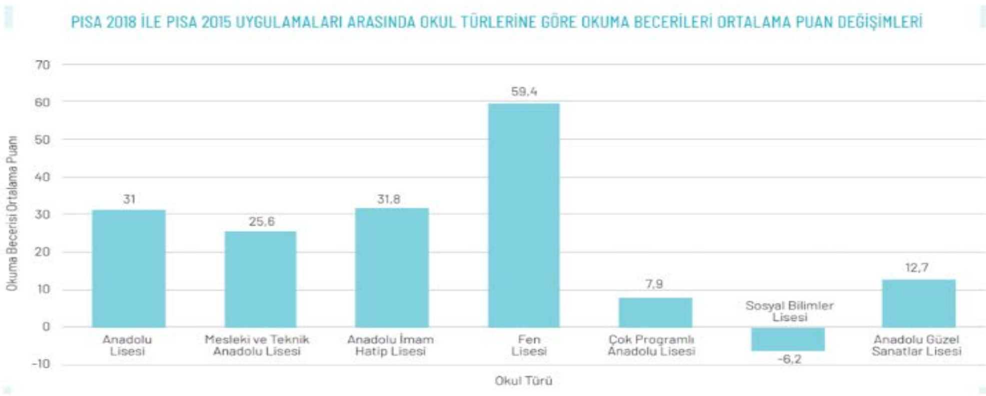
Şekil 1. Okuma becerisi ortalama puanlarındaki ve yeterlik düzeylerindeki değişim

Şekil 1'de görüldüğü gibi Türkiye, PISA 2003 yılından bu yana katılım göstermekte olup 2003 senesinde 441 olan okuma puanı genel bir artış eğilimi göstererek 466 puana ulaşmıştır. 2003'ten 2012'ye kadar kesintisiz bir artış, 2015 döngüsünde bir düşüş ve söz konusu 2018 döngüsünde tekrar artış vardır. PISA'nın en önemli çıktılarından bir tanesi öğrencilerin hangi yeterlik düzeyinde olduğuna dair veriler sunmasıdır. Yeterlik düzeyleri son derece önemlidir çünkü her bir yeterlik üzerinde bulunan öğrencinin o alanda ne yapıp ne yapamadığını, davranış bazında hangi davranışları gösterip hangi davranışları gösteremediğine dair somut açıklamalar yapmaktadır. Örneğin en üst düzeye yeterlik düzeyi olan 6. düzeydeki bir öğrencinin çok karmaşık metinleri rahatlıkla okuyabilmekte, anlamlandırabilmekte, metin içerisindeki dinamiklerin farkına varıp bunları ilişkilendirebilmekte, farklı metinlerdeki örtülü anlamları fark edebilmektedir. 2015'ten 2018'e puan seviyesindeki artışın en memnun edici yanı, en düşük yeterlik düzeyleri olan 1-b, 1-a ile kısmen 2. yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranları azalırken daha üst yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranlarımızın artmasıdır.

Okul Türlerine Göre Puan Ortalamaları



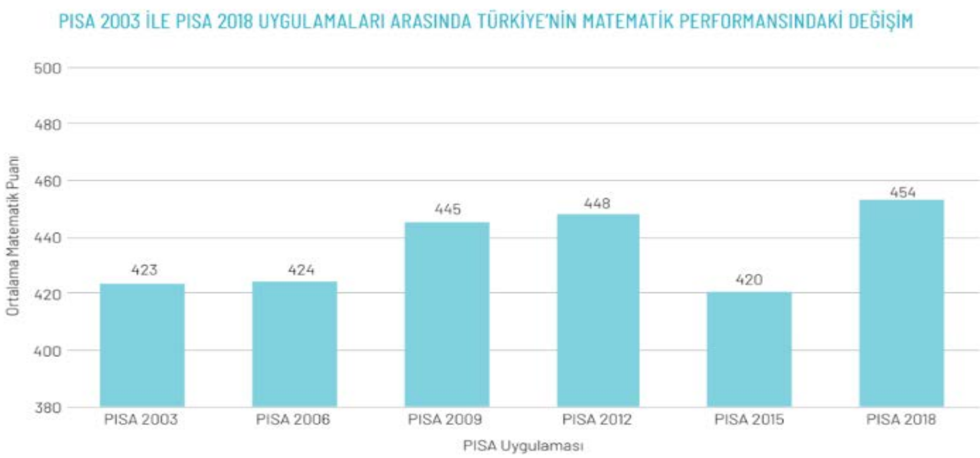
Önceki Döngü ile Performans Farkı



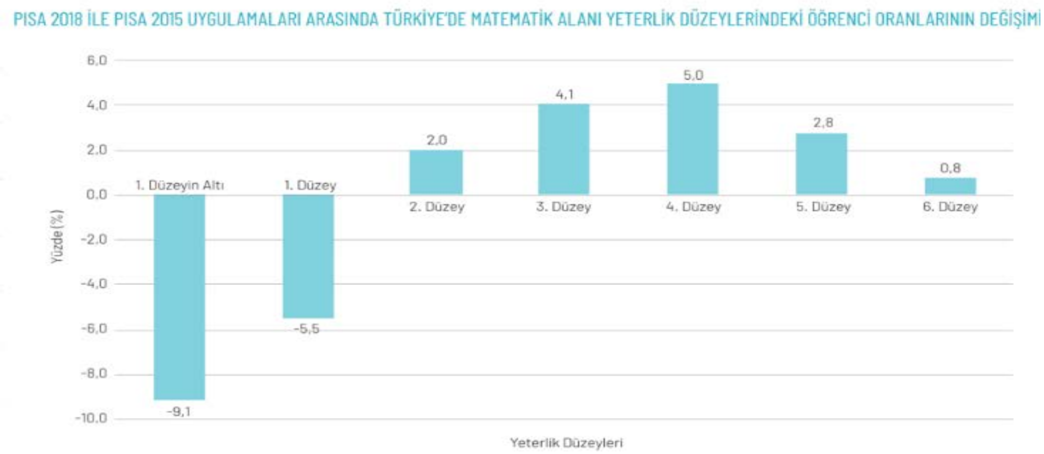
Şekil 2. Okul türlerine göre okuma becerisi puan ortalamaları ve performans farkları

Okul türlerinin okuma becerisi puan ortalamalarının nasıl farklılıklar gösterdiği incelendiğinde, Şekil 2’de görüldüğü gibi en başarılı okul türünün olan fen lisesi 583 puan ile OECD genel ortalamasının da oldukça üzerindedir. Şekil 2’nin sol tarafında bulunan dairelerin büyüklüğü öğrenci sayısının büyüklüğünü temsil etmektedir. O yüzden en büyük daireler Anadolu Lisesi, mesleki ve teknik Anadolu ve Anadolu imam hatip lisesine aittir. Performans açısından fen liselerini sosyal bilimler liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Okullarımız arasında başarı farkları bulunmakla beraber Bakanlığımız okullar arasındaki başarı farklarını en aza indirmek adına önemli adımlar atmaktadır. Burada bir diğer önemli gösterge de geçen yıllara kıyasla okullar arasındaki başarı farkının kısmen azalmış olmasıdır. Elbette bu farkın daha da azalması hedeflenmektedir. 2015’ten 2018’e performans artışı ve yeterlik düzeylerindeki iyileşme sosyal bilimler liseleri dışında tüm okul türlerimizde gözlenmiştir. Örneğin fen lisesiöğrencilerinin ortalaması 583 puan olup 2015 PISA uygulamasından 59 puan daha yüksektir.

Ortalama Puanlardaki Değişim



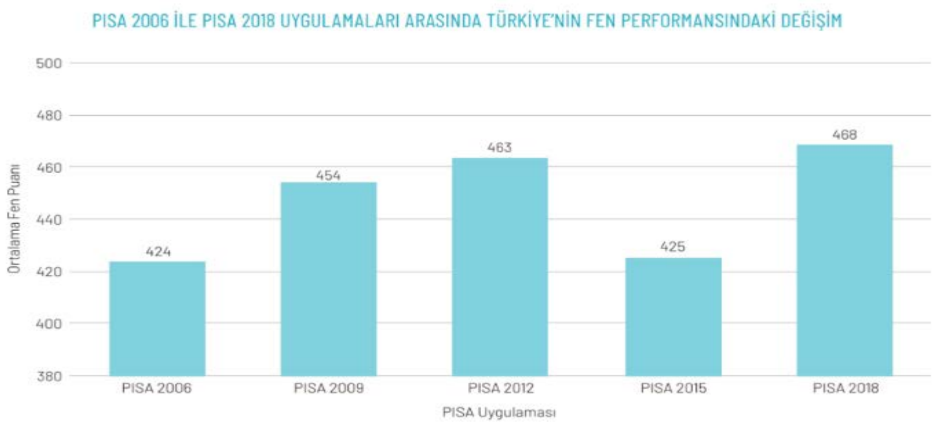
Yeterlik Düzeylerindeki Değişim

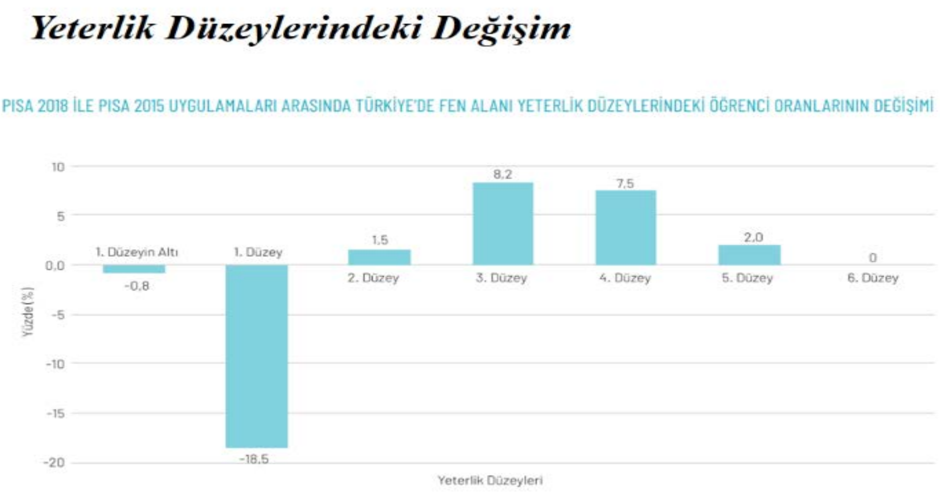


Şekil 3. Matematik okuryazarlığı ortalama puanlarındaki ve yeterlik düzeylerindeki değişim

Matematik okuryazarlığına geldiğimizde, Şekil 3'te görüldüğü gibi sürece 2003 yılında 423 puanla başlayan Türkiye'nin ortalama matematik okuryazarlık puanının on beş yıllık aradan sonra 454 puana çıktığı görülmektedir. Okuma becerisinde olduğu gibi matematik okuryazarlığında da OECD ortalamasının kısmen altında bulunmakla birlikte 1. düzey ve bu düzeyin altındaki öğrenci oranları azalırken daha yüksek performansı ifade eden 3, 4 ve 5. düzeydeki öğrenci oranlarında artış gözlenmiştir. Okuma becerisine benzer olarak matematik okuryazarlığı başarısında da fen liselerini; sosyal bilimler, Anadolu, mesleki ve teknik Anadolu ve Anadolu imam hatip liseleritakip etmektedir. Fen liseleri matematikte OECD ortalamasından çok daha yüksek performans göstermektedir. Okullarımız arasında başarı farkını en aza indirmek için diğer projelerle birlikte matematik seferberliği gibi somut adımlar atılmaktadır. Son olarak çok programlı Anadolu Lisesi ve sosyal bilimler liselerinde kısmi puan düşüşü bulunmakla birlikte diğer tüm okul türlerinde önemli puan artışları gözlenmiştir.

Ortalama Puanlardaki Değişim





Şekil 4. Fen okuryazarlığı ortalama puanlarındaki ve yeterlik düzeylerindeki değişim

Son olarak fen okuryazarlığı alanında 2006'da Türkiye 424 puanla başladığı süreçteki performansını 2012'ye kadar önemli ölçüde artırmış, 2018'de de artırmaya devam ederek en üst düzeye ulaştırmıştır. Birinci düzey ve altında bulunan yaklaşık %20'lik öğrenci artık daha yüksek düzeylerde yer almaktadır ve bu durum 43 puanlık artışın sonucudur. En başarılı iki okul türü olan fen ve sosyal bilimler liselerini; Anadolu, mesleki ve teknik Anadolu ile Anadolu imam hatip liseleri takip etmektedir. Yine 2018 ile beraber sosyal bilimler haricindeki tüm liselerde önemli puan artışları gözlenmiştir.

Özetle Türkiye, matematik ve fen okuryazarlığında son 15 yılda, katıldığı tüm PISA uygulamalarından en yüksek ortalama puana ulaşmış; okuma becerilerinde ise performansını önemli ölçüde artırmıştır. Elbette hedef OECD ortalamasına ulaşmak ve OECD ortalamasını geçmektir ama öğrencilerimizin puanlarını artırmış olması olumlu bir gelişmedir.

3. TIMMS KAPSAMI VE SONUÇLARI

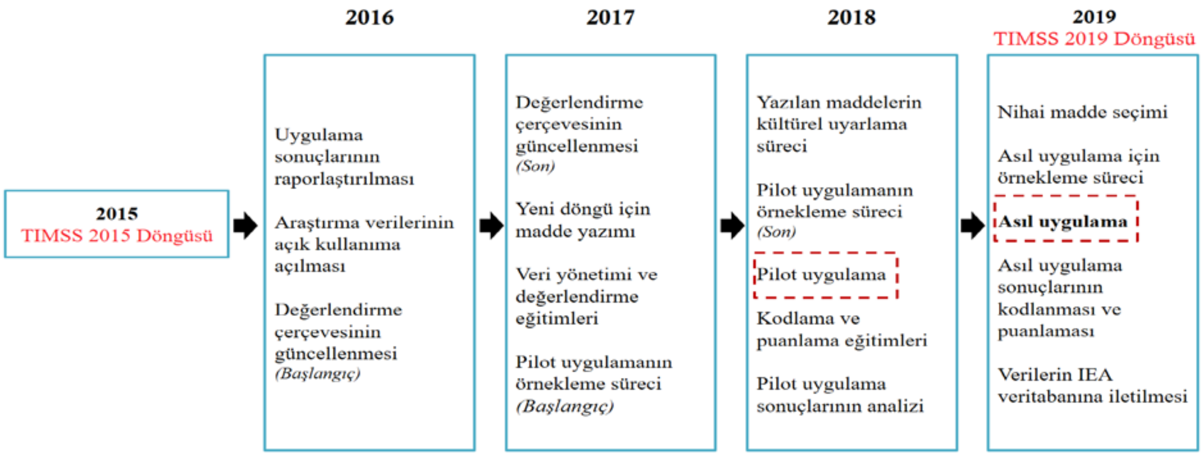
Dr. Hayri Eren SUNA

Bu ders kapsamında TIMSS izleme araştırmasının tasarımı, uygulama şekli ve bulguları üzerinde durulacaktır. TIMSS, IEA tarafından dörder yıllık döngüler şeklinde gerçekleştirilmektedir. PISA ile TIMSS arasındaki en temel fark, PISA'da zorunlu eğitim dönemini tamamlayan öğrencilerin iş gücü piyasası tarafından ve ekonomik kalkınma açısından istenen, uygulamaya dönük okuryazarlık becerilerinin hangi seviyede olduğu değerlendirilmekte iken TIMSS'te eğitim programı (curriculum based) ile ilişkili becerilerin değerlendirilmesidir. TIMSS'te 4 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilgili dönemin eğitim programlarından beklenen özelliklere hangi düzeyde sahip olduklarına dair matematik ve fen alanlarında ayrı ayrı uygulanmalar yapılmakta ve ilgili eğitim programlarında öğrencilerin okul başarısına dair daha doğrudan çıktılar elde edilmektedir.

TIMSS, ilk defa 1995 yılında uygulanmaya başlanmış olup 2019'da araştırmanın yedinci döngüsü tamamlanmıştır. Türkiye TIMMS'e 1999 yılında ilk defa 8. sınıf düzeyinde katılım gösterirken 2011 yılından bu yana son üç döngüye hem 8. sınıf hem de 4. sınıf düzeyinde katılmıştır. TIMSS'in son döngüsü olan 2019 döngüsünde tüm dünyadan 580.000 öğrenci, 310.000 veli, 19.000 yönetici ve 52.000 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın yedinci

döngüsü toplam 64 katılımcı ülkeyle gerçekleştirilmiş ve PISA çalışmasıyla son derece yakın istatistikler elde edilmiştir.

Biraz da uygulama süreci ve hazırlıklardan bahsetmek gerekirse TIMSS 2019 uygulaması için yapılan hazırlıklara 2016 yılında başlanmaktadır. Şekil 5'te bir TIMSS döngüsünün uygulama öncesi ve sonrasında yapılan işlemler ve hazırlıklar yıl bazında verilmiştir.



Şekil 5. Bir TIMSS döngüsünün hikâyesi

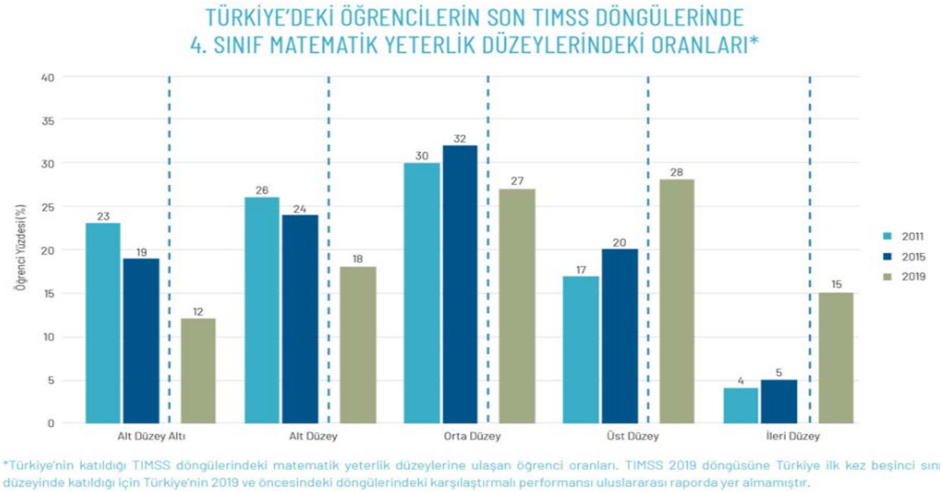
Şekil 5'te de görüldüğü gibi her uygulama döngüsünde uygulama öncesi ve sonrasında yapılan işlemler kendi içerisinde birbirini besleyen süreçler içermektedir. TIMSS'te tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır: Türkiye'deki tüm okulların listesi uluslararası merkeze gönderilmekte bu merkez iki ayrı sınıf düzeyi için (4 ve 8. sınıf) önce okulları tesadüfen seçmektedir. Burada PISA'da da kullanılan İBB-düzey-1 bölgeleri kullanılmaktadır. Ardından seçilen okullar içerisinden tesadüfi olarak şubeler seçilmekte ve örneklem seçim süreci tamamen bağımsız ve yansız bir şekilde uluslararası merkez tarafından gerçekleştirilmektedir.

Uygulama sürecine ise öğrenciler matematik veya fen testi ile başlamaktadır. Sınav yaklaşık 36-45 dakika sürmekte, ardından 15-30 dakika arası mola verilmektedir. Diğer testin uygulaması tamamlandıktan sonra 5-15 dakikalık bir anket uygulaması gerçekleştirilmektedir. Sonuç olarak TIMSS asıl uygulaması yaklaşık yarım gün içerisinde tamamlanmaktadır.

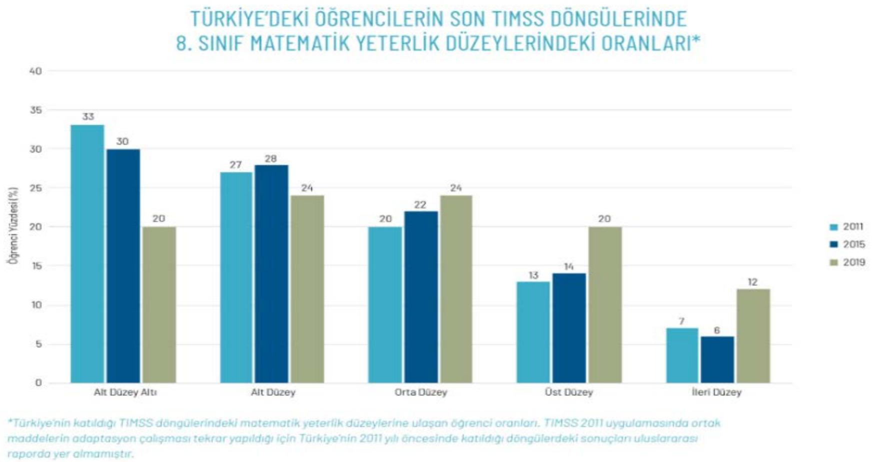
Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında aldığı kararla Türkiye 2019 yılında ilk defa 4. sınıf düzeyindeki uygulamaya 5. sınıf örneklemi ile katılmıştır. Birçok katılımcı ülkede okul öncesi eğitim zorunlu eğitime dâhil olduğu ya da okul öncesi eğitim katılım oranları çok yüksek olduğu için genel ortalamaya göre ülkemizdeki 4. sınıf öğrencilerinin yaş ortalaması biraz düşük kalmaktaydı. Değişikliğin bir ikincisi sebebi ise oluşturulan değerlendirme çerçevesinin Türkiye'nin 5. sınıf eğitim programı ile daha uyumlu olmasıdır ve Türkiye diğer bazı ülkelerle beraber 5. sınıf örneklemi ile katılma kararı almıştır.

4. sınıf düzeyinde matematik alanında Türkiye 2011 yılında 469 puan olan ortalamasını 2015'te 483 puana ve son döngüde 523 puana çıkarmıştır. Türkiye 4. sınıf seviyesinde uygulamaya ilk defa 2011'de katılmaya başladığı için daha önceki döngülere dair bir sonuç bulunmamaktadır. 8. sınıf seviyesinde matematikte 429 puanla başlayan süreç, 496 puana kadar çıkmıştır. TIMSS'te 500 puan önemli bir ölçütü temsil etmekte olup bir uygulamadan diğerine aynı beceriyi ifade etmektedir. Türkiye ilk defa 4. sınıf seviyesinde 500 puanı aşmıştır.

4. Sınıf Düzeyi



8. Sınıf Düzeyi



Şekil 6. Matematik yeterlik düzeyleri oranları

Şekil 6'da görüldüğü gibi matematik yeterlik düzeyleri 4. sınıflar için incelendiğinde 2011 yılında öğrencilerimizin %4'ü, 2015'te %5'i ileri düzey yeterliğe sahipken son uygulamada bu oran %15'e çıkmıştır. 2011'de %7, 2015'te %6 olan ileri düzeydeki öğrenci oranlarımız ise son uygulamada %12'ye çıkmıştır. Alt düzey altı öğrencilerimizin oranı 4. sınıfta %23'ten %12'ye, 8. sınıf düzeyinde %33'ten %20'ye düşmüştür.

Fen bilimlerinde de çok benzer bir artışın olduğunu ve bu artışın özellikle 2019'da 4. sınıfta 463 puandan 526 puana ulaştığını ve puan artışının özellikle 2019 uygulamasında ivme kazandığı görülmektedir. 1999'da 433 ile başlayan ortalama puan, bugün 500 ortalama ölçek noktasını da geçip 515 puana ulaşmıştır. Bu anlamda PISA'ya benzer şekilde TIMSS sonuçlarımızda da hem 4 hem de 8. sınıfta matematik ve fen alanlarında önemli iyileşmeler söz konusudur.

Fen bilimleri alanında yeterlik dağılımları incelendiğinde ileri düzey seviyesindeki öğrenci oranları 2011'de %3'e, 2015'te %4'e ve son uygulamada %12'ye çıkmıştır. 8. sınıf

düzeyinde ise %8'den %13'e çıkmıştır. Alt düzeyin altında kalan öğrenci oranları ise 2014'te 4. sınıf düzeyinde %24'ten %18'e ve en son uygulamada %10'a kadar düşmüştür. 8. sınıfta ise 2011'de %21'den 2015'te %17'ye ve en son uygulamada da %12'ye düşmüştür. Bu sonuçlar, alt düzeylerdeki öğrenci oranlarımızın önemli ölçüde düştüğünü göstermesi açısından son derece önemlidir.PISA'da önemli ölçüde puanlarımız artmış olmakla birlikte OECD ortalamasına henüz ulaşamasak da TIMSS'in eğitim programıyla daha ilişkili olması sebebiyle müfredata dayalı değerlendirmelerde öğrencilerimiz daha yüksek performans göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerimizin daha üst düzey bilişsel becerilerde, iş gücü piyasasının talep ettiği daha karmaşık beceriler diyebileceğimiz becerilerde gelişim göstermeleri beklenen daha fazla alan bulunmaktadır.

PIRLS de IEA tarafından uygulanmakta olup okuma boyutunu içermesi sebebiyle TIMSS'i tamamlar nitelikte bir çalışmadır. PIRLS, öğrencilerimizin okuma becerilerine ve okuma düzeylerine dair önemli çıktılar sağlamaktadır. Türkiye PIRLS'e ilk defa 2001 yılında katılmış, 20 yıllık bir aradan sonra alınan kararla 2021 yılında tekrar dâhil olmuştur. Bu uygulamaya ilişkin sonuçlar 2022 yılının sonunda açıklanacaktır. Türkiye'nin PIRLS'e katılmasının bir diğer avantajı her iki çalışmaya katılan ülkelerin sonuçlarının (PIRLS ve TIMSS'ten elde edilen sonuçlar) ilişkilendirilebilmesidir.

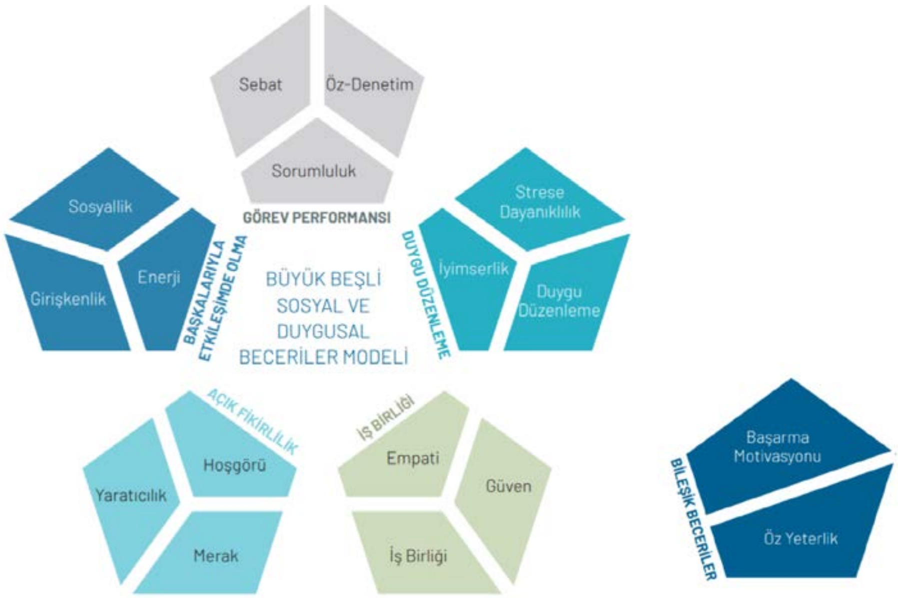
4. OECD SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER ARAŞTIRMASI

Dr. Hayri Eren SUNA

Bu ders kapsamında OECD tarafından geliştirilen ve Türkiye'nin de ilk döngüsüne katılım gösterdiği sosyal ve duygusal beceriler izleme araştırması tanıtılacak ve elde edilen genel bulgular paylaşılacaktır. Son kısımda ise Bakanlığımız tarafından yürütülen ulusal izleme araştırmaları hakkında bilgi verilecektir.

Yapılan eğitim izleme araştırmaları bağlamsal birçok bilgiye veri sunmaktadır. Sadece ülkelerin akademik performansını değil, aynı zamanda her bir ülkedeki öğrenci başarısıyla ilişkili birçok faktör hakkında bilgi sağlamaktadır. Öğrencilerin iyilik hâlleri, yaşam doyumu ya da çeşitli duyuşsal özellikleriyle diğer bir ifadeyle sosyal ve duygusal becerileriyle ilgili de birçok bilgi elde edilmektedir ama bu özellikler bu çalışmaların yalnızca bir boyutunu oluşturmaktadır. Tüm dünyada sosyal ve duygusal becerilerin önemi ile birlikte eğitim sistemlerindeki ağırlığının artmasıyla beraber 2017 yılında OECD tamamen sosyal ve duygusal beceriler odaklı yeni bir araştırma başlatmıştır. Türkiye de İstanbul'la bu çalışmayakatılmıştır.

Öncelikle bu çalışma neden önemlidir ve nasıl bir fark yaratmaktadır? Birinci olarak tümüyle sosyal ve duygusal beceriler dikkate alınıyor ki bu diğer tüm izleme araştırmalarından en önemli farkıdır. İkincisi 10 ve 15 yaş grupları ayrı ayrı ele alınmaktadır ki duyuşsal özellikler, sosyal ve duygusal özellikler yaşa bağlı olarak, özellikle de ergenlik dönemine bağlı olarak önemli değişimler gösterebilmektedir. Ergenlik sürecini de içerecek şekilde iki ayrı yaş düzeyinin dikkate alınması bu becerilerin nasıl değiştiği hakkında önemli çıkarımlar sağlamaktadır. Üçüncüsü ölçümler, dünyanın farklı bölgelerinde kabul gören beş faktörlü kurama dayalı olarak (Big five modeli) yapılmaktadır. Bu beş faktörlü model, Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Büyük Beşli Sosyal ve Duygusal Beceriler Modeli

Beş faktörlü modeli oluşturan ana alanlar ve bu alanları oluşturan alanlar: açık fikirlilik (yaratıcılık, hoşgörü, merak), iş birliği (empati, iş birliği, güven), duygu düzenleme (iyimserlik, strese dayanıklılık, duygu düzenleme), görev performansı (sebat, öz denetim, sorumluluk) ve başkalarıyla etkileşimde olma (sosyallik, girişkenlik, enerji) olarak tanımlanmıştır. Her bir alanı oluşturan alanlar ilişkide ve temelde hepsi kendi içerisinde sosyal dayanağı olan sosyal beceri olarak tanımlanan özelliklerdir. Bir de birleşik beceriler diye tanımlanan ve bu beşliye dâhil olmayan ama onunla ilişkili olup sosyal beceriler açısından önemli görülen iki ayrı beceri ise başarma motivasyonu ve öz yeterlik algısıdır.

Bu çalışmayı özel kılan diğer bir özelliği de veri çeşitlemesinin (data triangulation) kullanılmasıdır. Veri çeşitlemesiyle kastedilen aynı sorular üzerinden hem öğrencilerden hem öğretmenlerinden hem de velilerinden bilgi toplanmasıdır ki bu tüm girdilerin/verilerin birleştirilerek sonuçların daha güvenilir hâle getirilmesine katkı sağlamaktadır. Veri çeşitlemesi kullanılmasının sebebi utangaçlık ya da kendine güven gibi duyuşsal becerilere ilişkin soruları, öğrencilerin oldukları gibi değil olmak istedikleri veya görünmek istedikleri şekilde cevaplandırma eğilimlerinin önüne geçebilmek; daha gerçekçi sonuçlara ulaşabilmektir. Bir başka deyişle soruları olduklarından daha öz güvenli veya daha az utangaçmış gibi kendilerini dışarı yansıtmak istedikleri şekilde cevaplama eğilimlerinin önüne geçilmeye çalışılmaktadır.

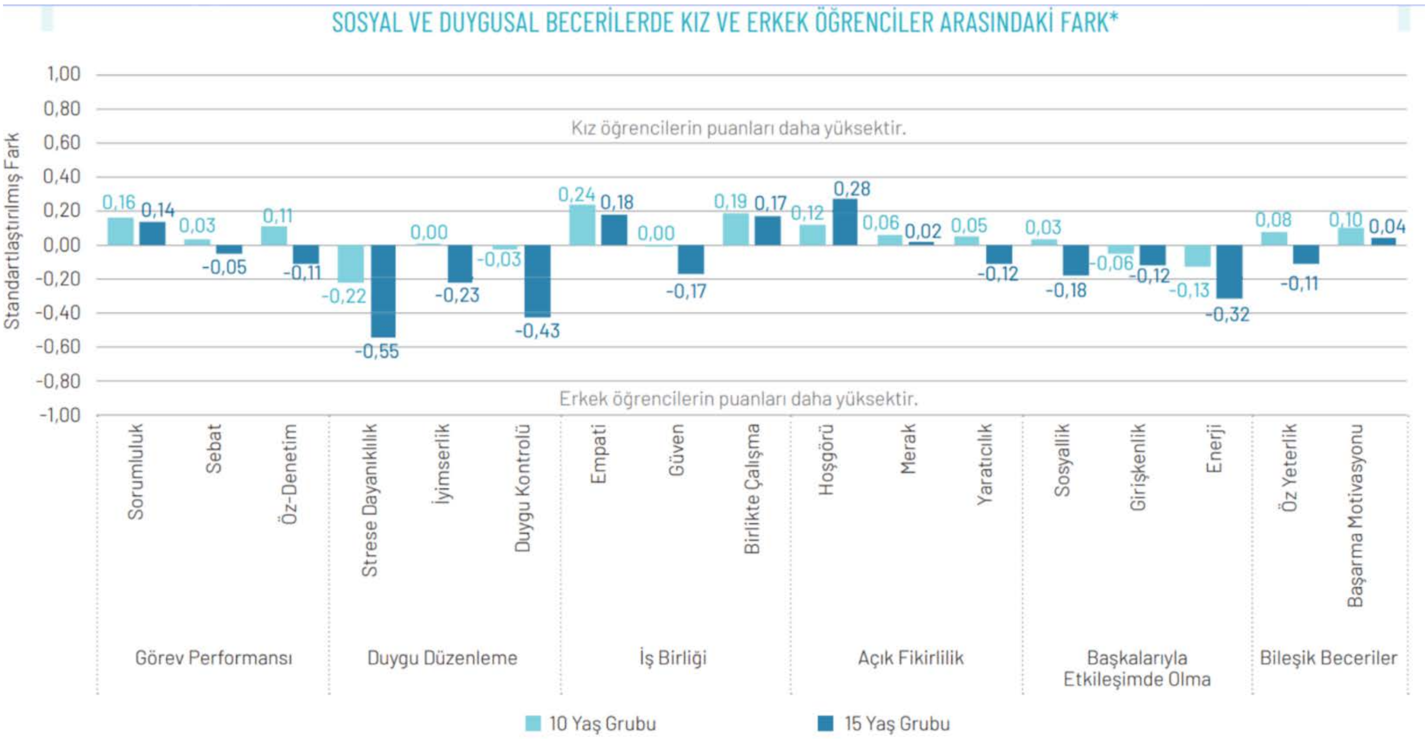
Bu çalışmaya katılan ülkeler ve şehirler şu şekildedir: Kanada (Ottawa), ABD (Houston), Kolombiya (Manizales ve Bogota), Portekiz (Sintra), Finlandiya (Helsinki), Türkiye (İstanbul), Rusya Federasyonu (Moskova), Güney Kore (Daegu) ve Çin Halk Cumhuriyeti (Suzhou). Sonuç olarak farklı ülkelerin katılımıyla ortaya çıkan kültürel çeşitlilik son derece önemlidir çünkü kültürel özelliklerle beş faktörlü modelde bahsi geçen sosyal ve duygusal özelliklerin yakından ilişkili olduğu bilinmektedir.

Çalışmaya Türkiye, 10 yaş grubundan yaklaşık 2.700 ve 15 yaş grubundan ise yaklaşık 3.200 öğrenci ile katılmıştır. Paylaşılan temel bulgular tüm katılımcılardan elde edilen genel bulgular olmakla birlikte Türkiye'nin bulguları genel bulgularla benzerlik göstermektedir.



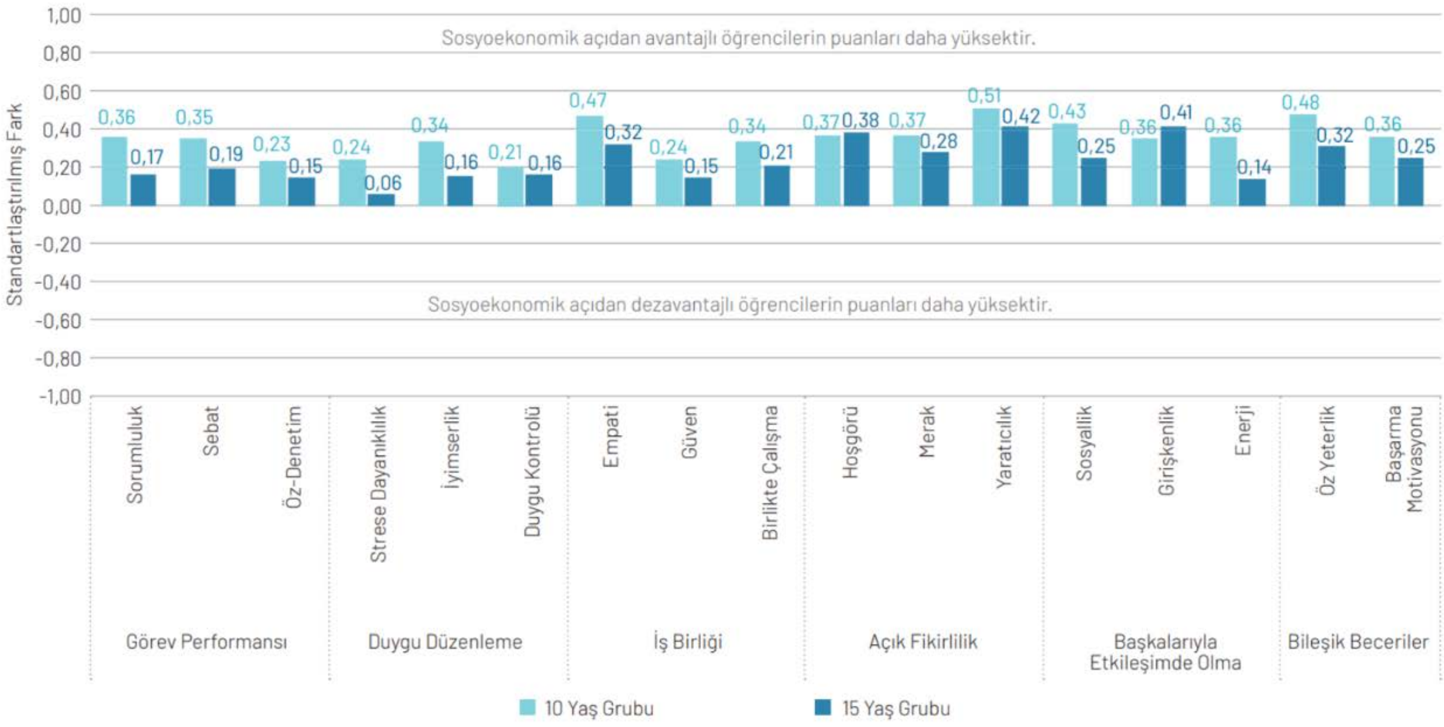
Şekil 8. Yaş düzeylerine göre sosyal ve duygusal beceriler

Şekil 8'de görüldüğü gibi çalışmanın enteresan sonuçlarından biri 10 yaş grubunun sosyal ve duygusal beceri puanlarının 15 yaş grubundan daha yüksek olmasıdır. Şekilde üst tarafa doğru olan çizgiler 15 yaş grubunun puanlarının yüksek olduğunu ifade ederken aşağıya doğru giden çizgiler 10 yaş grubunun sosyal ve duygusal beceri puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Buna göre neredeyse tüm becerilerde 10 yaş grubu 15 yaş grubundan daha yüksek puanlara sahiptir. 15 yaş grubunda ergenliğin etkilerinin yoğun görüldüğü düşünüldüğünde sosyal ve duygusal beceriler üzerinde 10 yaştan 15 yaşa geçerken önemli bir düşüş olduğu aşikârdır.



Şekil 9. Cinsiyete göre sosyal ve duygusal beceriler

Şekil 9'da görüldüğü gibi cinsiyete göre bu sosyal ve duygusal becerilerin nasıl değiştiği incelendiğinde sosyal ve duygusal becerilerin önemli farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir. Strese dayanıklılık, duygu kontrolü ve enerji gibi bazı özelliklerde erkek öğrencilerin puanları yüksekken sorumluluk, empati, birlikte çalışma, hoşgörü ve merak gibi becerilerde kız öğrencilerin puanları daha yüksektir. Açık mavi ile gösterilen çizgiler 10 yaşı, daha koyu renktekiler ise 15 yaşı ifade etmektedir. 10 yaştan 15 yaşa geçişte yön değiştiren bazı özellikler bulunmaktadır. Örneğin öz denetim puanının 10 yaş grubundaki kız öğrencilerde, 15 yaş grubunda ise erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer durum öz yeterlik puanı için de geçerlidir. Başarma motivasyonu ise her iki yaş düzeyinde de kız öğrencilerin daha yüksek puana sahip olduğu bir özelliktir. Özetle çıkarmamız gereken en önemli sonuç, sosyal ve duygusal beceriler anlamında kız ve erkek öğrencilerin önemli farklılıklara sahip olduğu ve bu becerileri geliştirmeye dönük her türlü müdahalede cinsiyetler arası farkların dikkate alınması gerekliliğidir.



Şekil 10. Sosyoekonomik düzeye göre sosyal ve duygusal beceriler

Önceki çalışmalardan sosyoekonomik düzeyin öğrenciler açısından son derece belirleyici olduğunu bilinmektedir. Sosyoekonomik düzey, ailenin sahip olduğu eğitim düzeyi ve gelirden öğrencinin evde sahip olduğu eğitim imkânlarına, okuma imkânlarına hatta fiziksel imkânlara (keni odası olup olmaması, internet bağlantısına sahip olup olmaması) kadar her türlü eğitim ve imkâna dayalı fırsatı kendi içinde barındıran yapı olarak tanımlanmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem toplumda hem de eğitimde birçok konuda daha avantajlı olduğu bilinen bir gerçektir. Şekil 10'da da görüldüğü gibi sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin daha yüksek sosyal ve duygusal beceri puanlarına sahip olduğu gözlenmiştir. Ölçülen bütün özelliklerde sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrenciler daha yüksek puanlar almıştır. Özellikle yaratıcılık, empati, öz yeterlik gibi becerilerde puanları daha yüksektir. Bu durum sosyoekonomik açıdan dezanavantajlı öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan daha fazla desteklenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Sosyal ve duygusal beceriler bağlamında bireyin öz yeterliğini geliştirmek, her türlü konuda onu daha yeterli hissettirmek veya kendine yönelik yeterlik inancını artırmak önemlidir ama bunlar akademik başarı ile ne kadar ilişkilidir? Burada iki özellik ön plana çıkıyor: Birinci özellik olan merak, hem okuma hem de matematik becerileriyle anlamlı bir ilişkiye sahiptir. İkinicisi de sebat, yani aynı konu üzerinde öğrenene kadar sabırla çalışmaktır. Bu iki özellik 10 yaş grubunda akademik başarıyla doğrudan ilişkili görünmektedir. 15 yaş grubu incelenecek olursa yine merak ve sebata ek olarak kendini güvende hissetme, sorumluluk bilincine sahip olma ve yaratıcılık özelliği de farklı başarı göstergeleri ile ilişki göstermektedir. Bu becerilerin desteklenmesi akademik başarıyı da yükseltme potansiyeline sahiptir.

Öğrencileri desteklemek adına bu becerilerini geliştirmek için neler yapılabilir? Çalışmalar, spor etkinliklerine katılımın yaratıcılık ve merak puanlarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Örneğin müfredat dışı spor aktivitelerine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre yaratıcılık puanları %17 ile %16 arasında daha yüksek, keza merak puanları da %10 ile

%15 arasında yaş düzeyine bağlı olarak daha yüksektir. İstanbul'da da bu oranların uluslarası ortalamadan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sanat etkinlikleri de öğrencilerin merak ve yaratıcılık becerilerine önemli katkı sağlayan etkinliklerdir. Sanat etkinliklerine katılan öğrencilerin yaratıcılık puanları %23 ile %30 arasında, merak puanları ise yaklaşık %15 daha yüksektir. Müfredat dışı sanat ve spor etkinliklerini desteklemek bu öğrencilerin akademik becerileri ile ilişkili olan sosyal ve duygusal becerilerini artırmaktadır.

Okul iklimi ile ilgili çıktılar ise rekabetçi okul iklimi, veli beklentileri ve öğretmen beklentilerini kapsamaktadır. Akademik çalışmalardan, öğrencilerden beklenti arttıkça (beklentinin gerçekçi olması koşuluyla) öğrencilerin akademik performansları ve kendi öz yeterlik algılarının arttığı bilinmektedir. Veli beklentileri ve öğretmen beklentileri arttıkça öğrencinin psikolojik iyilik hâli ve sınav kaygısı da artmakta ancak bir taraftan da psikolojik kaygıları ve yaşam doyumları kısmen artmaktadır. Diğer taraftan rekabetçi okul iklimi ve okul içi rekabeti destekleyen politikalar arttıkça öğrencilerin özellikle psikolojik iyilik hâlinde önemli eksikler olduğu görülmektedir. İstanbul'un yaşam doyumu açısından 10 yaş grubunda uluslarararsı ortalamaya oldukça yakın ama 15 yaş grubunda uluslararası ortalamanın altında olduğu gözlenmiştir. Tüm katılımcı şehirlerde 10 yaştan 15 yaşa gelindiğinde öğrencilerin yaşam doyumu azalmaktadır. Bu nedenle öğrencilere yaşam doyumu sağlayacak, onları kabul edecek olumlu okul iklimi yaratmak son derece önemlidir. Okullarımızda zorbalığa maruz kalma, büyük oranda öğretmen ve öğrenci ilişkisi bağlamında çözülebilmektedir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi arttıkça, daha etkileşimli hâle geldikçe zorbalığa maruz kalma durumu azalmaktadır. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi arttıkça okula aidiyet de artmaktadır. İstanbul, katılımcı şehirler arasında öğrencileri okula aidiyet oranı yüksek şehirlerden biridir.

Ulusal izleme çalışmaları kapsamında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırması, üst düzey bilişsel becerilere öğrencilerimizin ne kadar sahip olduklarını incelenmekte; Türkçe-Matematik-Fen Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA) ise öğrencilerimizin eğitim programına bağlı kazanımlara ulaşma düzeylerini belilemek üzere yapılmaktadır. Son olarak 2019 yılında ilk defa tamamen bilgisayar ortamında gerçekleştirilen okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel becerinin hepsini kapsayan Türkçe dil becerilerinin izlenmesi araştırması yapılmış ve yaygınlaştırılmaktadır.

Bu eğitimde kullanılan tüm görsel, bilgi ve yorumlara detaylı şekilde Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları (https://raporlar.meb.gov.tr) aracılığıyla ulaşabilirsiniz.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 3

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK

TEMMUZ 2022
ANKARA

REHBERLİK

Prof. Dr. Galip YÜKSEL

Dersin hedefi

Rehberlik dersi öğretmenlerin rehberlik ile ilgili bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmak ve rehberlikle ilgili olarak ne yapmaları gerektiği konusunda onları bilgi ve bilinç sahibi yapmak için düzenlenmiştir. Okullarımızda öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanı sıra rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetleri öğretmenler tarafından amaç ve isleyiş bakımından iyi bilinmesi gereken bir hizmet grubudur.

Bu derste öncelikle **rehberliği**n tanımı, tarihi ve genel özellikleri ele alınmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin uygun bir rehberlik anlayışına sahip olmaları hedeflenmektedir. Ülkemizdeki rehberlik uygulamalarının bakanlık merkez örgütündeki yapılanmadan, okul düzeyindeki yapılanmaya kadar örgütlenmenin incelenmesinin ardından rehberlik hizmetlerinde uyulması gereken etik kurallar dersin son bölümünü oluşturmaktadır.

1.DEĞİŞEN EĞİTİM ANLAYIŞI

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

Eğitim kurumunun nasıl ortaya çıktığını,

Tarihte yaygın olan eğitim anlayışını,

Konu merkezli eğitim anlayışından öğrenci-merkezli eğitim anlayışına nasıl geçildiğini,

Okul örgütü içindeki yapıları

Öğrenci kişilik hizmetleri ve

Eğitim sistemi içinde rehberliğin yerini öğrenmiş olacaksınız.

Tarihte yaygın olan eğitim anlayışı

Eğitim ve onun görünen yüzü okullar, yazının bulunması ile önemli kurumlar hâline gelmişlerdir. Yazı da Sümerler (M.Ö. 3500 – M.Ö. 2000) tarafından bulunduğu için okulu da Sümerlerden başlatmak mümkündür. Fakat Sümerlerdeki eğitim bugünkü eğitimden biraz farklıdır. Konunun öğretimi esastır ancak biraz da fiziksel cezaya başvuruluyordu ve ezbere dayalı bir anlayışla eğitim verilmekte idi.

Sümerlerde başlayan eğitim anlayışı günümüze kadar evrilerek gelmiştir. Artık okul için özel yerler yapılmakta ve herkese eğitim verilmesi öngörülmektedir. Bu kapsamda Konu Merkezli Eğitim (KME) anlayışını görüyoruz. Eğitim kurumu kavramı ortaya çıktığı andan itibaren, eğitim hep öğretim ağırlıklı olmuştur. Bunun anlamı şudur: Eğitimi verilecek bir konu, eğitimi veren bir öğretmen ve eğitimi alan bir öğrenci vardır. Burada öğrencilerinin özelliklerinin yeterliklerinin bir önemi yoktur, önemli olan o kitabın ya da malzemenin öğrenilmesidir ve eğitim uzun yıllar konu merkezli olarak devam etmiştir.

Eğitim Kurumunun Ortaya Çıkışı

Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) hizmetlerinin günümüzdeki gibi eğitim sistemi içinde yer alması eğitim kurumunun ortaya çıktığı zamandan beri süregelen bir durum değildir. Bu süreç eğitim kurumunun ortaya çıkması, konu merkezli eğitim anlayışına yapılan eleştiriler, düşünürlerin ve toplumun konu merkezli eğitime yönelik eleştirileri ve toplumsal, sosyal ve bilimsel gelişmeleri değişimleri içine alır.

Bireyde meydana gelen davranış değişikliklerinin bir bölümü rastlantılarla ve kendiliğinden gerçekleşir. Bir kısmı ise yetişkinler tarafından planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirilir. Bireyde toplumca istenen davranışları geliştirme sürecine *Eğitim* adı

verilmektedir.[1] Eğitim önemli ölçüde okulda yapılmaktadır. Okul, insanların birlikte ya da birbirinden öğrenmek için bir araya geldiği insan topluluğudur. Hayatta öğrendiğimiz şeylerin çoğunu diğer insanlardan ve onlarla öğreniriz. Öğrenme bireysel bir süreç olduğu kadar sosyal bir süreçtir.[2]

Konu Merkezli Eğitim

Her ne kadar eğitim, öğretimi aşan anlamlara sahip ise de tarihteki anlamı öğretime yakın olmuş ve bu yüzden sık sık eğitim ile öğretimin karşılaştırması yapılmış ve hangisinin daha tercih edilir olduğu tartışılmıştır.[3] Süregelen bu tartışmalarla birlikte eğitim sistemlerine getirilen öncelikli eleştiri de onun öğretime ağırlık verdiği ve eğitimi ihmal ettiği yönünde olmuştur.

Jean Jacques Rousseau

Aydınlanma Çağı düşünürü olan Jean Jacques Rousseau (1712-1778) "*Eğitim Üzerine*" adlı eserinde bir çocuğun doğumdan ergenliğe yaşam öyküsünü anlatırken aynı zamanda kendi ideal, doğacı (natüralist) eğitim anlayışını dile getirmiştir. Rousseau, çocuğun fizyolojik ve psikolojik tabiatının tanınarak eğitimin ona uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur ve konu merkezli eğitim anlayışı yerine öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının kullanılması gerektiğini öne sürmüştür. "Öğretmenler, önce çocuğu tanımakla işe başlayın!" diyerek eğitim anlayışındaki devrimi dile getirmiştir.[4]

Hümanizm

İnsanın merkeze alındığı bir dünya anlayışı olarak tanımlanabilecek olan hümanizm, eğitimi etkileyen diğer bir düşünce akımıdır. Hümanist yaklaşımın eğitime katkıları olarak herkese eğitim anlayışı, eğitimin yaygınlaştırılması, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde evrensel değerlerin öğretilmesi sayılabilir.

Günümüz Eğitim Anlayışı

Günümüzdeki eğitim anlayışı, hümanizmanın sunduğu anlayıştaki ilkeleri içselleştirmiştir. Çünkü anayasalarda artık eğitim bir temel hak olarak kabul edilmektedir ve hiçbir çocuğun geride bırakılmaması gerektiği anlayışı vurgulanmaktadır. Bu eğitim anlayışı en önemli dönüm noktalarından biridir. Ayrıca günümüzde eğitim uygulamaları öğrenciye daha çok yer vermeye çalıştığını öne sürerek puan toplamaya çalışmaktadırlar.

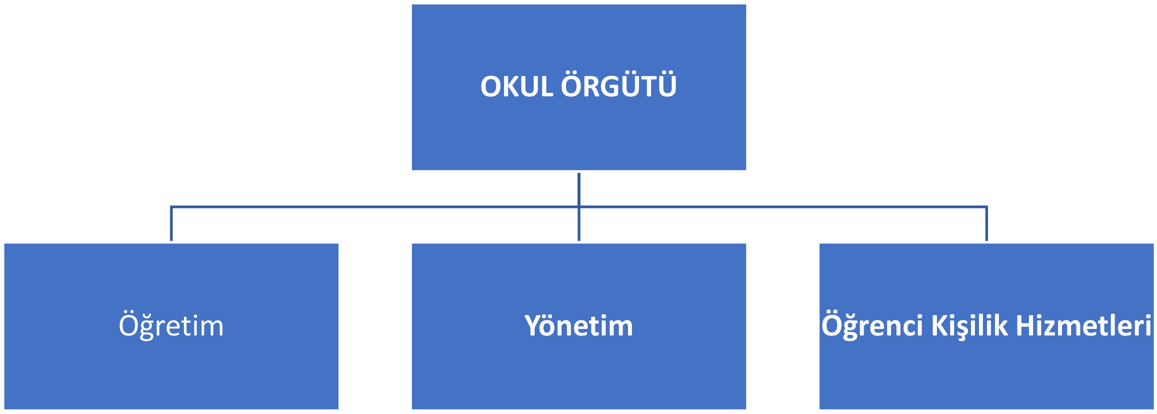
Eğitimde artık bireysel farklılıklara saygının çok önemli olduğu fikrini aşarak artık sadece saygı değil, bireysel farklılıkların geliştirilmesi ve dikkate alınması gerektiğine dair anlayışlar gelişmeye başlamıştır. Eğitim sürecindeki bu gelişmeler okul örgütünü de etkilemiştir. Bu anlamda bir kurum olarak okul, çeşitli görevleri yapan kişileri barındırıyor. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer hizmetleri sunan kişiler bulunmaktadır. Bu kapsamda baktığımızda okul örgütünde öğretim hizmetini yapan bireyleri görüyoruz;

[1] Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları

[2] Robinson, K ve Aronica, L. (2018). *Siz, çocuğunuz ve okul: Çocuğunuzun eğitimi için en iyi yolu keşfedin*! Sola Yayınları.

[3] Bacanlı, H. (2005). ***Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi.*** Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.

[4] Bacanlı, H. (2005). *Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi*. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.



Bunlar önemli ölçüde; okuldaki birinci grup öğretim kadrosu öğretmenlerdir. Bu gruptaki personel öğrencilere bilgi, tutum ve anlayış oluşturmakla yükümlüdür. Öğretmenlerin eğitimi de tarihsel süreç içersinde gelişmiştir. Bugün lisans ve yüksek lisans mezunları öğretmenlik yapabilmektedir. Bu kapsamda, usta öğretici vb. de öğretim kadrosunda yer alır.

İkinci değişken yönetim hizmetleridir ve yönetim hizmetleri okuldaki öğretim ve öğrenci kişilik hizmetlerini yapan kişilerin işlerini kolaylaştırmakla yükümlüdürler. Okul yöneticileri, memurlar ve aynı zamanda denetçiler de bu gruptadır.

Okul örgütündeki diğer yapı öğrenci kişilik hizmetleridir. Öğretim ve yönetim hizmetlerinin dışında kalan, öğrenciye dönük olarak düzenlenen tüm hizmetlere denir. Aslında kişisel hizmetleri kasteder ancak Türkçe literatüre bu şekilde geçmiştir. Öğrencilerin öğretmenler tarafından ele alınamayan ve genellikle ikinci sıraya atılan ihtiyaçları vardır. Örneğin KME'yi düşünürsek öğrencinin sosyal duygusal gelişiminin ya da kariyer gelişiminin bir önemi yoktur. Çünkü konunun öğretilmesi esastır. Ancak günümüzde eğitimden beklentiler arttığı için, öğrencilerin sosyo-duygusal, akademik ve kariyer anlamında gelişmelerinin önemini vurgulamakta ve iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler olmalarını istemektedir. Yani sadece konuları bilen değil daha kapsamlı bir insan yetiştirmek karşımıza çıkıyor.

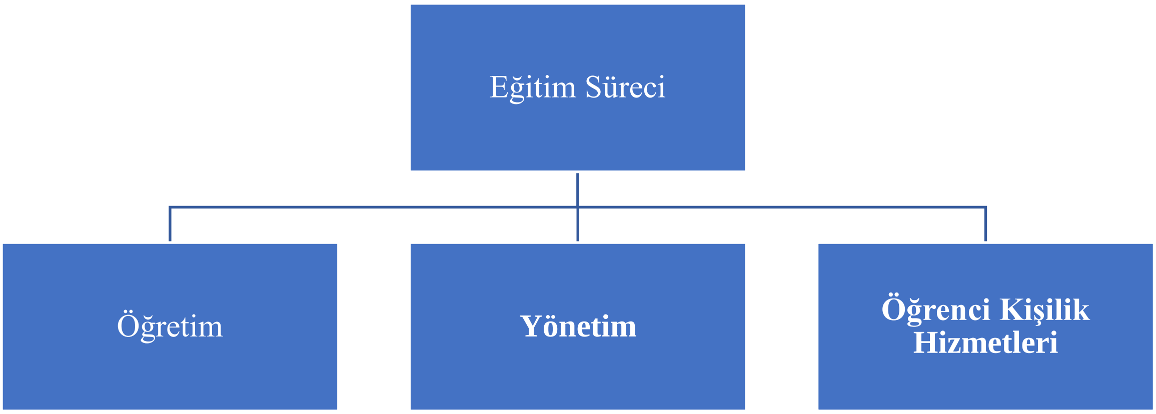
Konu merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu dönemlerde önemli görülmeyen bu ihtiyaçlar öğrenci merkezli eğitim anlayışının genel kabulü ile birlikte önemli görülmeye başlanmıştır.

İçinde bulunduğumuz zaman dilimi, denebilir ki şimdiye kadar görülen en hızlı değişimlerin ortaya çıktığı zamandır. Bunun bir uzantısı olarak da davranışlarla ilgili sıkıntılarla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Eski yollar yeni nesillerde işe yaramamaktadır. Başlı başına *internet ve* ona bağlı olan *sosyal medya* kullanma sorunu bile şimdiye kadar geçmiş nesillerin hiçbirinin karşı karşıya kaldığı bir sorun değildir. Tarih boyunca hiçbir nesil bu kadar hızlı ve çekici bir olguyla karşı karşıya kalmamıştır. Dünyada daha önce hiç deneyimlenmemiş şeyler yaşanıyor. Aileler, çocuklar, işler ve bütün dünya değişiyor.

Rehberlik ve Eğitim

Eğitim rastgele oluşan bir faaliyet değildir. Eğitsel faaliyetlerin belli bir amacı vardır ve bu bağlamda planlı bir olgudur. Okulda farklı görevleri yerine getiren insanlar vardır ve okul ancak bu kişilerin tümünün görevlerini yaptıkları zaman işlevini yerine getirebilir.

Psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitim arasındaki ilişki, eğitim sürecini oluşturan üç boyut bakımından daha belirgin olarak ortaya konabilir. Eğitim sürecinde üç ana alan, sürecin bütünlüğünü oluşturmaktadır. Bunlar, (1) öğretim, (2) yönetim ve (3) öğrenci kişilik hizmetleri alanı olarak sıralanmaktadır.



Öğretim
Öğretim, okul örgütünün en geniş boyutudur. Akademik öğrenme ile ilgili tüm bilgi ve becerilerin kazandırılması bu alan içine girer.[5] Öğretim alanının en sorumlu personeli öğretmendir. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde bu kişilerin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle, diğer kişileri bu kişilerin görevlerini daha kolay ve doğru yapmaları için çalışan kişiler olarak görmek mümkündür.

Yönetim
Yönetim alanı, eğitim surecinin fonksiyonlarını yerine getirebilmesi ve öğrenci kişilik hizmetlerinin sunulması için gerekli olan liderliğin alınması, yetki ve sorumlulukların kullanılması ile ilgilidir.[6] Yönetim, bir araya gelen kişilerin yönlendirilmeleri, görevlerini iş birliği içinde yerine getirmeleri ve kaynakların akıllı kullanımını sağlamayı hedefler.

Öğrenci Kişilik Hizmetleri
Öğretmenler büyük ölçüde öğrencilere öngörülen bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bu bilgi ve becerilerin genellikle öğrencilerin gelişimlerini sağlamaya yönelik olduğu düşünülür. Ancak öğrencilerin öğretmenler tarafından ele alınmayan veya genellikle ikinci sıraya itilen ihtiyaçları vardır.[7]
Öğrenci Kişilik Hizmetleri (ÖKH) eğitim sürecinde öğretim ve yönetim hizmetlerinin dışında kalan ve öğrencinin kişilik gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük tüm yardım hizmetleridir. Bu hizmetler (1) Sağlık hizmetleri; (2) sosyal yardım hizmetleri; (3) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; (4) özel eğitim ve özel yetiştirme hizmetleri ve (5) sosyal-kültürel hizmetlerdir.

Sosyal Yardım Hizmetleri:
Yani öğrencilere ekonomik yardımlardan yararlanma, barınma (yurt, pansiyon), kredi, burs, yiyecek, giyecek, ulaşım vb. gibi ihtiyaçları temin etmek bu kapsamdadır. Öğrenciler bu tip hizmetleri de talep ediyorlar.

Özel Eğitim ve Özel Yetiştirme Hizmetleri:
Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen hizmetlerdir. Özel

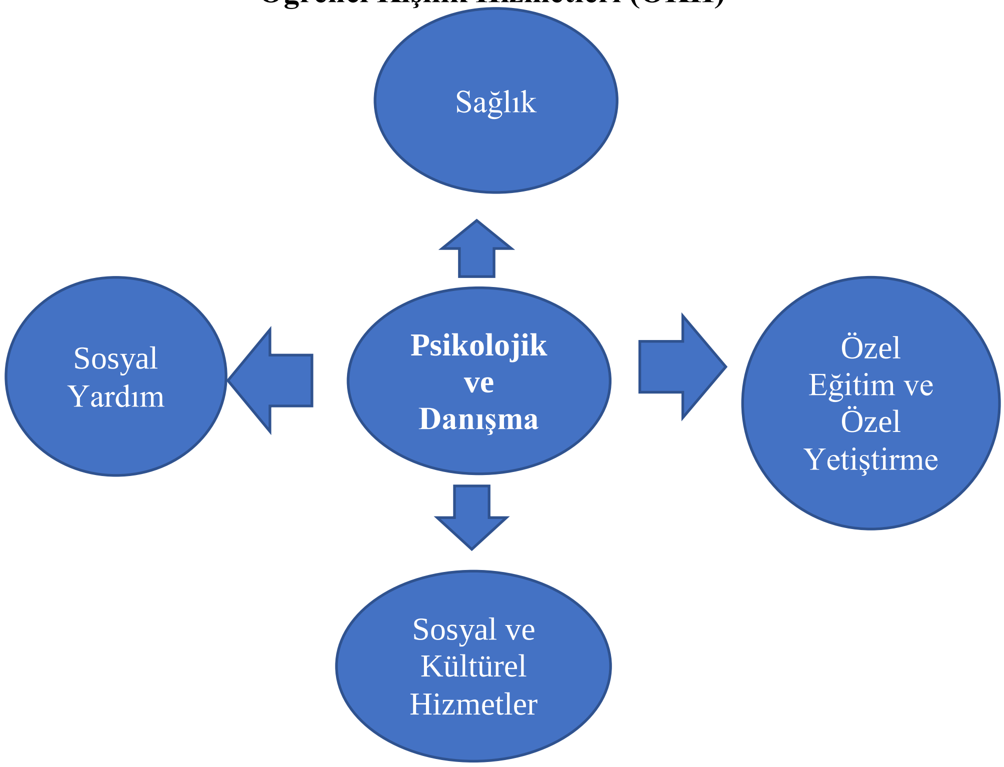
[5] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
[6] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
[7] Bacanlı, H. (2005). ***Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi.*** Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.

yetiştirme hizmetleri ise öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak alandaki eksik ve yetersizlikleri gidermeye yöneliktir.

Sosyal-kültürel Hizmetler:

Genellikle öğrencilere kendilerini sınayabilecekleri ortamlar sunarlar. Eğitsel kollar öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapabilecekleri şeyleri göstermektedir. Bu sebeple, rehberlik hizmetlerinin bir parçası hâline gelirler. Serbest zaman eğitimi verme, serbest zamanlarını değerlendirme olanakları sunma, ilgilere göre çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler planlama, bu kapsamda düşünülen hizmetlerdir. Bu bölümde şu şekle göz atabiliriz:

Öğrenci Kişilik Hizmetleri (ÖKH)



Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri:

Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ve sınıf rehberlik programı, okuldaki rehberlik hizmetlerinin neler olduğunun yazılı belgeleridir. Örneğin, sınıf rehberlik programı, öğrencilerin akademik, sosyal duygusal ve kariyer gelişimlerinin sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Rehberliğin Eğitim İçindeki Yeri

Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ile öğrencinin kişilik hizmetlerinin de eğitimde verilmesi gereken bir hizmet olduğu kabul edilmiştir. Rehberlik hizmetleri, öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını çeşitli yönlerden destekleyerek, kolaylaştırarak ve daha etkili hale getirerek öğretmelere de yardımcı olur. Araştırmalar rehberlik programlarının öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiğini, öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.[8]

Okul RPD Programı kapsamında geliştirilen Sınıf Rehberlik Programı incelendiğinde akademik, kariyer ve sosyo duygusal gelişim alanları ve bu gelişim alanlarına yönelik yeterlikler görülecektir. Sınıf Rehberlik Programı'nda yer alan üç gelişim alanın değişen eğitim anlayışının

[8] Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve Uygulama*. Ankara: Nobel

bir uzantısı olduğu söylenebilir. Ancak bu noktaya bir anda gelinmemiştir. Eğitimde rehberliğin ortaya çıkmasını tetikleyen psikolojik ve sosyolojik temeller vardır.

Rehberliğin Ortaya Çıkmasını Gerektiren Koşullar

RPD hizmetleri okullara, öğretim hizmetlerinin işlevini yerine getiren öğretmenlerin yetersiz oluşundan dolayı girmemiştir. Öğretim hizmetlerinin etkinliğini artırmak için rehberlik hizmetlerine gerek duyulmuştur.[9] Eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerini gerekli kılan birçok faktör vardır. Bunlar ekonomik, sosyal, psikolojik, felsefi etkenler olarak gruplanabilir. Eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaç, Türkiye'de rehberliğin gelişmesinde katkıda bulunan bilim insanları[10] tarafından listelenmiştir. Kuzgun (2000) bu faktörleri şöyle sıralamaktadır:[11]

1. Meslek seçiminin zorlaşması
2. Bireysel farkların eğitimde dikkate alınma zorunluluğu
3. İlerlemeci eğitim anlayışının benimsenmesi
4. Demokratik toplumlarda bireylere tanınan seçme özgürlüğü
5. Demokratik yasamın karar verme gücüne sahip bireyler gerektirmesi
6. Eğitimde bireyin duygusal yönlerine verilen önemin giderek artması
7. Psikometride gelişmeler
8. Akıl sağlığına verilen önemin artması

Tüm bu gelişmeler sonucunda, günümüzde tüm okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti verilmesi anlayışı yaygınlaşmıştır, bu hizmetleri vermek için rehberlik servisleri bulunmaktadır. Dünyada eğitim sistemleri tüm öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini ulaştırma çabası içindedir. Günümüz toplumları psikolojik sağlığı yerinde, sağlıklı kararlar verebilen ve uygun tercihler yapabilen bireyler öngörmektedir.

2. REHBERLİĞİN TARİHİ, İLKELERİ VE İŞLEVLERİ

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Rehberlik tarihinde ortaya atılan belli başlı düşünce akımlarını,
- Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin gelişimini,
- Rehberliğin anlamı, amacı, dayandığı temel ilkeleri
- Rehberlik ve psikolojik danışmayla ilgili yanlış anlayışları ve
- Rehberlik hizmetleri/işlevlerini öğrenmiş olacaksınız.

Rehberliğin Tarihi, İlkeleri ve İşlevleri

Rehberlik ve psikolojik danışmanın ilkelerini birçok şey gibi Eflatun, Sokrat ve Aristo'da bulmak mümkün ise de bugünkü anlayışa yakın uygulamalar daha sonralarda görülmeye başlamıştır.

Bir meslek olarak okul danışmanlığı, ilk olarak 1800'lerin sonlarında Sanayi Devrimi ile birlikte ortaya çıkan mesleki rehberlik hareketi olarak başlamıştır. **1907'de** ABD'de Boston'da kurulan Meslek Bürosunun amacı iş arayan gençlere meslekî yardım verebilmek ve öğretmenleri meslekî rehberlik alanında yetiştirmektir. Detroit okullarında Jesse Davis tarafından gerçekleştirilmiştir ve Davis okul rehberlik programı geliştirmiş ve uygulamıştır. Bu çalışma eğitsel rehberlik kapsamında değerlendirilebilecek çalışmalar arasındadır. Daha sonra rehberlik anlamında başka Rehberlik Yaklaşımı ve Modelleri ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır.

---

[9] Özoğlu, S. Ç. (1997). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

[10] F. Baymur, H. Tan, M. Kepçeoğlu, İ. E.Özgüven, S. Ç. Özoğlu, Y. Kuzgun, B. Yeşilyaprak, S.Doğan, G.Can

[11] Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları

Günümüzde Rehberlik

Rehberlik çalışmaları başlangıçtan günümüze bakıldığında 1900-1920 yıllar arası “meslek seçimi ve işe yerleştirme” ağırlıklı; 1930-1960 yılları arasında “okula uyum” ağırlıklı ve 1960’dan günümüze ise “kişisel gelişim” ağırlıklı olarak yürütüldüğü görülür. Bugün hâlihazırda tüm dünyada rehberlik hizmetlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili farklı yaklaşım ve modeller vardır. Bu modellerin sadece başlıklarından bahsedeceğiz:

1. Parsons Modeli: Frank Parson’un Parsonien Modeli. Bu modelin özelliği, kişilerin mesleki seçim süreçlerine yardımcı olmak, mesleki rehberlik etmektir.
2. Özellik Faktör Modeli (Klinik Model): Öğrencilerin ayrıntılı incelenmesini tanınmasını gerektiren ve çok sayıda ölçme aracının geliştirilmesine katkıda bulunan bir modeldir.
3. Rehberliği Eğitim Süreci ile Karşılaştıran Model: Rehberliği diğer konular gibi eğitim sürecinde öğretilecek bir konu olarak görür.. Bu da rehberlik için eğitim programlarının içinde ders saati ayrılmasına katkıda bulunmuştur.
4. Rehberliği Karar Verme Sürecine Yardım Olarak Gören Rehberlik Modeli: Rehberliğin kişilerin karar aşamasında yararlanacağı bir hizmet olarak görür ancak bu rehberliğin süreklilik ilkesi ile çelişmektedir.
5. Gelişimsel/Kapsamlı Rehberlik Modeli: Bu en güncel yaklaşım olarak düşünelim. Gelişim süreklidir ve rehberlik de bu süreci destekleyen bir modeldir. Günümüzde daha kullanışlı bir model olarak karşımıza çıkıyor.

Kısacası rehberlik faaliyetleri:

1900 – 1920: Meslek seçimi ve işe yerleştirme

1930 – 1960: Okula uyum

1960’dan günümüze: Kişisel gelişim ağırlıklı olarak (öğrencilerin sosyo duygusal gelişimi, kariyer gelişimi vb. alanlarına vurgu yaparak) yürütülmektedir.

Türkiye de Rehberliğin Gelişimi

1951-1956 hareketli yıllardır.

1952 – 1953 Uzmanlar: Türkiye’ye uzman getirme ve yurt dışına uzman gönderme şeklinde devam ediyor süreç. Bu kapsamda ilk defa: 1953-1954 eğitim-öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü (bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi) Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümlerinde “rehberlik” ve “rehberlik teknikleri” dersleri programlara konmuş ve okutulmaya başlanmıştır. 1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulunda *Psikolojik Servis Merkezi* açılmıştır. Kalkınma Planlarında (1960) ve Millî Eğitim Şuralarında rehberlik konusu ele alındığı ve bu konuda neler yapılabileceğinin tartışıldığı görülmektedir.

1953: Test ve Araştırma Bürosu: Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre testler geliştirmek, uyarlamak ve bunları uygulama amacı ile kurulmuştur.

Rehberlik, MEB Şuralarında gündeme geldikten sonra rehberliğe yönelik kararlar alınmaya başlanmıştır. 9. sınıfın yöneltme sınıfı olması, 9. MEB Şura’da Rehberlik dersinin zorunlu hâle gelmesi gibi tartışmalar ile gelişim göstermiştir.

Bugün Türkiye’de rehberlik hizmetleri illerde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), okullarda ise Rehberlik Servisleri şeklinde örgütlenmiştir.

Rehberliğin Anlamı, Amacı ve İlkeleri

Rehberliğin çok çeşitli tanımları yapılmıştır. En yaygın tanımlardan biri:

Rehberlik kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlardır. [12]

[12] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.

Tanımların Ortak Yanları

Yıllar içerisinde-rehberlik kavramı için benzerliklerle beraber birçok farklılığın da olduğu çok sayıda tanım yapmıştır. Tanımlar incelendiğinde birtakım ortak unsurların yer aldığı görülmektedir. M. Kepçeoğlu, rehberlik tanımlarının çoğunda ortak olarak kullanılan unsurlardan hareket ederek rehberliğin anlamında temel olabilecek şu genellemeleri öne sürmektedir: [13]

Rehberlik bir süreçtir;

"Süreç" kavramı herhangi bir zaman dilimi ile ilişkili değildir. Rehberlik bir anda olup biten bir iş değildir. Rehberlik çalışmalarının etkili sonuçlar vermesi bir süreyi gerektirir.

Rehberlik bireye yardım etme işidir;

Rehberlik yardımı psikolojik bir yardımdır. Rehberlik yol gösterme, öğüt verme, başkasının adına karar verme gibi bir yardım değildir. Bu süreçte her iki tarafın gönüllülüğü esastır.[14]

Rehberlik yardımı bireye dönüktür;

Rehberlik hizmetlerinin merkezinde birey vardır. Okul ortamında rehberliğin ilgilendiği birey öğrencidir. Her öğrenci geliştirilebilecek kapasiteye sahiptir. Hiçbir öğrenci ortalama değildir.

Rehberlik bilimsel ve profesyonel bir yardımdır;

Bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak rehberlik yardımı belirli bir plan, program ve sistem içinde sunulabilir.

Rehberliğin esası bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir.

Kendini gerçekleştirme, bireyi bir bütün olarak ele alan ve özellikle normal bireyin gelişimini inceleyen "insancıl psikoloji" akımının geliştirdiği bir kavramdır. Kavram, bireyin doğuştan sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarabilme isteği olarak tanımlanmıştır.

Rehberliğin Amacı

Rehberliğin anlamı ve ilkeleri, bütünü ile rehberliğin amacını yansıtır. Rehberliğin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir.[15] Kendini gerçekleştirmekte olan bireyin taşıdığı özellikler, aslında psikolojik sağlığı yerinde olan insan özellikleridir.

Rehberliğin İlkeleri

Rehberliğin temelini oluşturan ilkeler RPD alan çalışanlarının görüşlerini temsil eder. Türkiye'deki yetkili rehberlik uzmanlarının kanısına dayanılarak sekiz ilke üzerinde genel bir anlaşma bulunduğu ortaya çıkmıştır.[16]-[17]

İlke 1: Rehberliğin temelinde insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayış vardır.

İlke 2: Rehberlik uygulamalarında öğrenci ile yakından ilgili olan herkesin anlayış ve iş birliği içinde çalışması gerekir.

İlke 3: Rehberlik anlayışı, her türlü çalışması ile öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışını öngörür.

İlke 4: Rehberlik yardımının esası, öğrencilerin kendi kişiliklerini daha iyi anlamalarını, problemlerine çözüm yolları bulmada onların kendi kendilerine yeter bir duruma gelmelerini sağlamaktır.

İlke 5: Rehberlik bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olan bütün kapasitelerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun bir düzeyde geliştirmesi için öğrencilere yardım etmelidir.

İlke 6: Öğrencilere rehberlik yardımı verirken onları türlü yönleri ile tanımak gerekir.

---

[13] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.

[14] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.

[15] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.

[16] Kepçeoğlu, M. (1975). *Rehberlik anlayışını oluşturan ilkeler ve kavramlar.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

[17] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.

İlke 7: Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olan alanlarda yoğunlaştırılmalıdır.

İlke 8: Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde gizlilik esastır: Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilişi sırasında danışmanın mahremiyetine saygı duyulmalı, onun sırlarını saklamaya özen gösterilmelidir.

İlke 9: Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Yanlış Anlayışlar

Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin ne olduğuna ilişkin, 1950'li yıllardan bu yana çok şeyler yazılıp söylenmiş olmasına rağmen hâlen günümüzde RPD kavramlarıyla ilgili bazı yanlış-anlayışlar bulunmaktadır. Bu yanlış anlayışlar şöyle özetlenmektedir:[18]

1. RPD yardımı bireye tek yönlü olarak doğrudan doğruya yapılan bir yardım değildir.
2. RPD yardımının temelinde bireye acımak, onu kayırmak, her sıkıntıya düştüğünde bireye kanat germek gibi bir anlayış yoktur.
3. RPD bireyin sadece duygusal yanı ile ilgilenmez.
4. RPD'de kullanılan bütün yöntem ve teknikler amaç değil, sadece araçtır.
5. RPD yardımı akademik bir öğrenme konusu ya da ders değildir.
6. Rehberlik bir disiplin görevi değildir; rehberlik yargılamaz ve ceza vermez.
7. RPD yardımı her türlü problemi hemen çözebilecek sihirli bir güce sahip değildir.

REHBERLİK HİZMETLERİ/İŞLEVLERİ

Psikolojik Danışma

Psikolojik danışma hizmetleri rehberliğin özünü oluşturur, merkezde bunu görebilirsiniz. Dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin anlaşılabilmesi ancak psikolojik danışma hizmetlerinin anlaşılmasıyla mümkündür. Psikolojik danışma, bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkisidir.

Oryantasyon

Oryantasyon hizmetleri öğrencilerin okula ve yakın çevresine uyumlarını ve böylece öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en etkili bir şekilde yararlanmalarını, amaçlayan hizmetlerdir. Oryantasyon hizmetlerinde şu çalışmalara yer verilebilir: (1) Okulun kurum olarak tanıtılması ve kısa tarihi, (2) okulun bina ve olanakları, (3) çevre, (4) programlar, (5) program dışı etkinlikler, (6) rehberlik servisi, kurallar vb.

Bireyi Tanıma

Rehberlik bireyin kendini ve çevredeki olanakları tanıması ile başlar. Bu bağlamda, bireyi tanıma tüm diğer etkinliklerin bir şekilde ilişkilendiği rehberlik işlevidir. Bireyi tanıma yoluyla elde edilen bilgiler rehberlik programlarının kendilerini düzenlemesinden, psikolojik danışmaya kadar birçok çalışmada kullanılabilir. Bireyi tanımadan ona verilecek hizmetleri belirlemek mümkün olmadığı gibi, psikolojik danışma yapmak da mümkün değildir.

Bilgi Toplama ve Yayma

Bilgi toplama etkinlikleri öğrencilerin kendilerine uygun eğitsel ve mesleki tercihler yapmalarına yardım etmeye yöneliktir. Bu amacı gözden uzak tutmamak gerekir. Rehberlik alanları açısından bakıldığında bilgi toplama ve yayma hizmetleri eğitsel ve mesleki rehberlikle yakından ilişkilidir. Bilgi toplarken okul içi kaynakların dışında başka kaynakları da kullanmak gerekir.

[18] Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.

Yöneltme ve Yerleştirme
Yerleştirme çalışmaları okul içi veya okul dışı olarak sınıflanabilir. Okul sınırları içinde kalan eğitsel ve sosyal konulardaki yerleştirmeler okul içi, okul sınırlarını aşan başka bir okul veya işe yerleştirme çalışmaları ise okul dışı yerleştirme çalışmalarıdır. Başka bir açıdan, yerleştirmeler eğitsel, mesleki ve sosyal olmak üzere üç gruba ayrılır. Eğitsel yerleştirmeler eğitim programı, ders, kurs ve başka bir okul gibi yerleştirmeleri kapsar. Mesleki yerleştirmeler öğrencilerin bir iş veya mesleğe yerleştirilmelerini, sosyal yerleştirme ise kültürel, sosyal veya eğitsel kollara yerleştirmeleri kapsar.

İzleme
Rehberlik hizmetleri çerçevesinde yerleştirme ve yöneltme çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacına ulaşıp ulaşmadığı veya öğrencilere kazandırdıkları konusunda çalışmalar yapılması gerekir. Bu etkinliklere izleme çalışmaları denir. Okuldan mezun olan öğrencilerin ya da bir alanı tercih eden öğrencinin izlenmesi bu kapsamdadır.

Müşavirlik
Müşavirlik hizmetleri buraya kadar anlatılan hizmetlerden farklı olarak dolaylı yollardan öğrencilere sunulan hizmetlerdir. Çünkü bu diğer hizmetlerden farklı olarak öğrencilere değil okuldaki diğer personele yöneliktir. Okuldaki yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalarını sağlamaya yönelik olabilir. Böylece sağlanan ortak anlayış okulda rehberlik hizmetlerini kolaylaştıracaktır.

Araştırma ve Değerlendirme
RPD hizmetlerinin sürekli olarak geliştirilerek iyileştirilmeleri gerekir. Bu geliştirme çalışmaları, yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve ihtiyaç analizleri gibi araştırmalara dayanmalıdır. Bir tür AR-GE çalışması demek olan bu çalışmalar bireylere hizmet verecek olan bir servisin gerçekçi ve etkili olma çabası olarak değerlendirilmelidir.

Çevre ve Veli ile İlişkiler
Okuldaki çalışmalar okul çevresinden ve velilerden destek görmediği zaman etkililiğini kaybeder. Etkili çalışma için çevrenin desteğini almak gerekir. Bu yüzden rehberlik etkinliklerinde okul çevresinin ve velilerin iş birliğinin sağlanması veya en azından bilgi verilmesi gerekir.

3.OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI

Dersin hedefi
Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı,
- Okul PDR hizmet modelleri,
- Hazırlanma, uygulanma ve değerlendirme süreçleri,
- Okul psikososyal destek ekipleri,
- Bildirim yükümlülüğü,
- Rehberlik ve araştırma merkezlerine öğrenci yönlendirmeyi öğrenmiş olacaksınız.

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri
Okullarda PDR hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin neler olacağı gibi konularda, bir başka deeyişle okul PDR hizmetlerinin nasıl örgütleneceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır. Bu modelllerden başlıcaları aşağıda kısaca tanıtılmıştır (Erkan, 2004).

1. Hizmetler Modeli: Bu model 1920'li yıllarda ortaya çıkmıştır ve modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma,

yerleştirme ve izleme biçiminde altı kategoride ele alınmıştır.

2. Süreç Modeli: Bu model de 1920 li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır. Psikoljik danışma hizmetinin klinik ve trapötik yönü vurgulanmış, psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rollerini üstlenmişlerdir.
3. Görevler Modeli: Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Bu görevler fazla sayıdadır ve son görev genellikle "Zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri yerine getirir." biçiminde ifade edilir. Bu durum da psikoljik danışmanların rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur. Bu üç model de programdan ziyade psikolojik danışmanın poziyonu üzerinde odaklanmıştır. Bunun sonucu olarak rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ana parçası olmaktan çok, eğitim faaliyetlerini destekleyen bir hizmet alanı olarak görülmüştür.
4. Kapsamlı Psikoljik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli: PDR hizmetlerini meslek ya da program seçimi ve kriz durumlarına müdahale ilesınırlayan geleneklsel modellere bir tepki olarak bu model kurumsal temelini gelişimsel rehberlik yaklaşımından almıştır. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiği savunulur.

Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının süreçsel ögeleri:

- Bireysel planlama: Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra kendi öğrenimlerini de planlamaları ve yönetmelerine yardımcı olacak etkinlikler içerir. Burada yer alan etkinlikler psikolojik danışman tarafından planlanır ve yönlendirilir. Bireysel planlama hizmetlerinin verilmesinde bireyi tanıma, bilgi verme, yerleştirme ve izleme stratejileri kullanılır.
- Müdahale hizmetleri: Bu hizmetler çerçevesinde öğrencilerin psikoljik danışma, müşavirlik, sevk ya da sadece bilgi vermeyi gerektiren acil sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler sunulur.
- Sistem desteği: Sistem desteği, PDR programının oluşturulması, sürdürülmesi ve geliştirilmesini sağlayacak yönetimsel ve eğitsel etkinliklerden oluşur. Bu unsur profesyonel gelişimi personel ve çevreyle ilişkileri öğretmenlere müşavirlik danışma kurulları, topluma ulaşma, program yönetimi ve yürütülmesi, araştırma-geliştirme alanlarında yapılacak etkinlikleri içerir.
- Rehberlik müfredatı: Rehberlik müfredatının amacı, her düzeyden tüm öğrencilere, normal büyüme ve gelişim bilgisi sağlamak ve yaşam becerilerini kazanma ve kullanmalarına yardımcı olmaktır. Rehberlik müfredatının düzenlenmesi ve yürütülmesinden okul psikolojik danışmanları sorumlu olmakla birlikte, müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması için okuldaki tüm birimlerin ve personelin iş birliği ve desteği gerekir. Rehberlik müfredatı öğrencilere sınıf ve grup etkinlikleri şeklinde sunulabilir. Sınıf etkinliklerini psikoljik danışman tek başına ya da öğretmenlerle birlikte gerçekleştirebilir veya sadece öğretmenlere yardımcı olabilir.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) Hizmetleri Programı

- Okul Rehberlik ve Psikoljik Danışma (RPD) Hizmetleri Programı: planlı, programlı, sistemli, örgütlü ve profesyonel düzeyde yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bütünüdür.
- Bu programı hazırlamakla görevli ekip yani Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu (RHYK) şunlardan oluşmaktadır:
  - Müdür (veya görevlendireceği yardımcısı)
  - Psikoljik danışman,
  - Her sınıf düzeyinden birer sınıf rehber öğretmeni

- Ödül ve disiplin kurulu temsilcisi,
- Okul aile birliği başkanı ve öğrenci temsilcisi,
- Eğer okulda psikoljik danışman yoksa RAM'dan müşavirlik hizmeti alınarak RHYK tarafından hazırlanır (MEB,2020). Genel olarak birçok aşamada okul psikoljik danışmanı aktif, yönlendirici (müşavirlik) ve esas olarak okul RPD programını yürüten kişidir. MEb Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü (ÖRGM) tarafından hazırlanmakta ve örnek etkinlikler yayınlanmaktadır. (MEB, 2021).

Okul Psikososyal Destek Ekipleri: Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri kapsamında, doğal afet, terör, göç, intihar, ölüm-yas, cinsel istismar gibi travmatik ve zorlu olaylar karşısında psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri yürütülmektedir (T.C. MEB-Tebliğler Dergisi, 2019. Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmmetleri Yönergesi, 2739 sayı, 12.03.2019 tarih. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü).

Okul Psikososyal Destek Ekipleri

Şiddete maruz kalma, aile üyeleri/bir yakının kaybı, savaş, terör, doğal afetler gibi yaşam koşullarının bozulmasına ve hizmetlere erişimin güçleşmesine neden olan zor ve stres veren olayların yaşanması, bireylerin ve toplumların dengesini, gelişimini, duygusal ve sosyal iyi oluş hâlini önemli ölçüde etkileyebilir. Psikososyal destek, bu tür kriz durumları sonrası ortaya çıkabilecek psikolojik uyumsuzlukların önlenmesi, aile ve toplum düzeyinde ilişkilerin kurulması ve geliştirilmesi, bireylerin kendi kapasitelerini fark etmeleri ve güçlenmeleri amacıyla düzenlenen çok disiplinli hizmetler bütünüdür. [19] Psikososyal destek süreçte vurguyu bireyin kırılganlıkları yerine güçlükler karşısında aktif olmasına, kendini toparlamasına ve çevresinde bulunan olanakları harekete geçirilmesine imkân veren bir hizmet sunum modelini benimser ve sürdürülebilir/bütünsel bir yaklaşımı temel alır.[20]

Okul Psikososyal Destek Ekipleri;

- Okul müdürü veya okul müdürü tarafından görevlendirilmiş bir müdür yardımcısı başkanlığında,
- Varsa rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar ve
- Rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu üyesi her sınıf düzeyinden en az bir sınıf rehber öğretmeninden oluşur.

Okul ekibi birinci dönemin başı, ikinci dönemin başı ve ikinci dönemin sonu olmak üzere yılda üç kez ve ihtiyaç duyulan hâllerde toplanır.

Bildirim Yükümlülüğü

Tehdit, şantaj, cinsel içerikli bir istismar, suça veya uyuşturucu kullanımına teşvik durumu varsa tüm okul personelinin bildirim yükümlülüğü bulunmaktadır. İhmal ve istismar şüphesi bildirim yükümlülüğünün yerine getirilmesi için yeterlidir. Gizlilik ilkesine dikkat edilerek vaka ile ilgili birimler olaydan haberdar edilmelidir.

İhmal ve istismar vakası şüphesinde başvurulacak yerler;

- İl/İlçe Emniyet Müdürlüğü Çocuk Büro Amirliği
- Emniyet Genel Müdürlüğü 155 İhbar Hattı
- İl/İlçe Sosyal Hizmetler Merkezi Müdürlüğü
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 183 İhbar Hattı

OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI

Ülkemizde okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gelişimsel anlayıştan hareketle genellikle Kapsamlı RPD Programları Modeli temelinde planlanmaktadır. Okul RPD Programı,

[19] Reyes, G., & Elhai, J. D. (2004). Psychosocial interventions in The Early Phases Of Disasters. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 441: 399-411.
[20] ARC Resource Pack (2009). Psychosocial support. http://www.arconline.org

okuldaki tüm rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini düzenleyen genel bir rehberlik programı ya da bir çerçeve programdır.

Kapsamlı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programının Genel Özellikleri

Kapsamlı RPD programları öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin bir bütün olarak desteklenmesini esas alır. Bu programının örgütsel yapısını oluşturan birtakım öncüller vardır. Bunlar aşağıda kısaca belirtilmiştir:[21]

Sonuç temellidir. Tüm öğrencilerin okulda başarılı olmaları, üniversiteye ve/veya iş yaşamına geçiş yapmaları için gerekli olan yeterlikleri kazanmaları için tasarlanır.

Standart temellidir: Program tüm öğrencilerin kazanmalarının beklenildiği beceri, yeterlik ve davranışları içerir.

Veri tabanlıdır: Program hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının kontrol edilmesi ve programın öğrenci gelişimine yararlarının kanıtlanması amacıyla öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinden veri toplanmasına dayanır.

Gelişimseldir ve kapsamlıdır: Program öğrencilerin yeterliklere ulaşmalarını sağlamada düzenli, planlı ve sistematik olarak oluşturulmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışma programları; bireyi tanıma, bilgi verme, müşavirlik, psikolojik danışma, sevk etme, yerleştirme ve izleme gibi etkinlik ve hizmetleri içeren kapsamlı bir programdır.

Takım çalışmasını gerektirir: Programın merkezini okul rehber öğretmen/psikolojik danışmanı oluşturur ve öğrenciyle yakından ilişkili okul personeli, ebeveynler ve toplum üyeleri ile iş birliğine dayalı bir ilişki içindedir.

Okul Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Programı Hazırlanma Süreci

Okullarda verilecek RPD hizmetleri önceden hazırlanmış bir programa dayalı olarak yürütülmektedir. Bu programın esas olarak 3 hedef doğrultusunda hazırlanır. Bunlar genel hedef, yerel hedef ve özel hedeftir.[22]

Programın tasarlanması sürecinde her eğitim öğretim yılı mayıs ayında test ve test dışı teknikler kullanılarak öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçları belirlenir.

Hedeflerin belirlenmesi

MADDE 9 – (1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında genel hedefler Bakanlıkça, yerel hedefler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonlarınca, özel hedefler eğitim kurumlarınca belirlenir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hazırlanması

MADDE 10 – (1) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programında;

a) Genel, yerel ve özel hedeflere,

b) Gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere,

c) Okuldaki tüm öğrencileri kapsayacak faaliyetlere,

ç) Değerlendirme süreçlerine yer verilir.

Okul RPD programı psikolojik danışmanın sorumluğunda, Okul Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu (RHYK) üyeleri ile iş birliği içinde hazırlanır.

Eğer okulda psikolojik danışman yoksa RAM'dan müşavirlik hizmeti alınarak RHYK tarafından hazırlanır. Genel olarak birçok aşamada okul psikolojik danışmanı aktif, yönlendirici (müşavirlik) ve esas olarak okul RPD programının yürüten kişidir.

---

[21] The Rhode Island Framework for Comprehensive K-12 School Counseling Programs-The RI Framework (2005). Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education.

[22] MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Rehberlik Programı Hazırlama Kitapçığı. (2019, 10 Eylül). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-programi-hazirlama-kitapcigi/icerik/998

Okul Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Programı Uygulama Süreci

MADDE 11 – (1) Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetler esas alınarak sunulur.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; bireysel ve grupla psikolojik danışma ve rehberlik, psikoeğitim, akran temelli çalışmalar, bireyi tanıma tekniklerini uygulama, seminer, panel, konferans, kurs ve gezi düzenleme, sınıf rehberliği çalışmaları ile yayın hazırlama gibi faaliyetlerle yürütülür. İhtiyaç hâlinde bu hizmetler çevrim içi bilişim teknolojileri kullanılarak uzaktan verilebilir.

(3) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı; ders yılı boyunca rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygulanır ve programın etkililiği ders yılı sonunda kanıta dayalı olarak değerlendirilir.

Okul Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Programı Değerlendirme Süreçleri

Değerlendirme, hazırlanan ve uygulanan RPD Programının ne derecede gerçekleştirildiğinin, başarıya ulaştığının kontrol edilmesidir. Okul RPD hizmetinin genel değerlendirmesi için sene sonu rehberlik faaliyet raporu "MEBBİS E-Rehberlik" bölümüne girilir ardından okul müdürünün onayı ile il/ilçe RAM'a gönderilir. Sınıf rehberlik programının değerlendirmesinde, sınıf rehber öğretmeni tarafından dönem sonu rehberlik faaliyetleri raporu (her dönem için ayrı ayrı) ve yılsonu rehberlik faaliyet raporu olmak üzere 3 adet değerlendirme aracı tamamlanır.

Değerlendirme sürecinin ardından elde edilen veriler bir sonraki yılın RPD programının hazırlanmaya başlandığı aşamadır. Bu aşama bir anlamda "geliştirme" aşamasıdır. Elde edilen verilere göre programın eksiklikleri belirlenir ve güçlendirme çalışmaları yapılır.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Sunum Sistemi

RPD hizmetleri sunum sistemi 2 bölümden oluşmaktadır. Bunlar "Bireysel Çalışmalar" ve "Grup Çalışmaları"dır.[23] Hem bireysel hem de grup çalışmaları gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetler olmak üzere 3 ana grupta toplanabilecek hizmetlerdir.

4. EĞİTİM KURUMLARINDA REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN YÜRÜTÜLMESİ

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma servisinin kuruluş ve işleyişini,
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyon üyelerini,
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonunun görevlerini,
- Koordinatör rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görev ve sorumlulukları ve
- Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevlerini
- e-Rehberlik sitemi ve kullanımımı
- Okul psikosyal destek sistemi
- Bildirim yükümlülüğü
- Rehberlik Araştırma Merkezlerine Öğrenci Yönlendirme konularını öğrenmiş olacaksınız.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği[24] ile il ve ilçe düzeyindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ve

---

[23] MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Rehberlik Hizmetleri Sunum Sistemi. (2018). Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/01150246_rh_sunum_sistemi.pdf?CHK=c06054938bbd7eb55c6bd30ab5f99c4c

[24] Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020). *T.C. Resmî Gazete*, 31213, 14. 08. 2020. T.C. Cumhurbaşkanlığı

bu hizmetlerin verildiği özel ve resmî eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerindeki RPD hizmetlerinin nasıl yürütüleceği belirlenmiştir. Okullarda rehberlik hizmetleri RPD servisi tarafından yürütülür.

Rehberlik ve psikolojik danışma servisi

MADDE 15 – (1) Resmî ve özel, örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarında RPD hizmetlerinin yürütülmesi ve koordinasyonunun sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma servisi kurulur.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için rehberlik ve psikolojik danışma servisinin;

(A) Öğrenci, veli, öğretmen ve diğer personelin kolaylıkla ulaşabileceği konumda olması,

(B) Uygun fiziki koşullara sahip olması,

(C) Bilişim, iletişim araçları, gerekli büro malzemeleri, bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları için gerekli araç ve gereçler ile donatılmış olması

(D) RPD hizmetleri dışında başka bir amaç için kullanılmaması, gerekir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu

MADDE 16 – (1) Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin planlanması ve kurum içindeki iş birliğinin sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu oluşturulur.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu eğitim kurumu müdürünün başkanlığında aşağıdaki üyelerden oluşur:

a) Eğitim kurumunda görevli müdür yardımcıları

b) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar

c) Sınıf rehber öğretmenlerinden her sınıf düzeyinden seçilecek en az birer temsilci

ç) Okul öncesi eğitim kurumlarında farklı yaş grubundaki çocukların eğitiminden sorumlu en az birer öğretmen

d) Ortaöğretim kurumlarında disiplin kurulu ve onur kurulundan; ilköğretim kurumlarında ise öğrenci davranışları değerlendirme kurulundan birer temsilci

e) Okul-aile birliğinden bir temsilci

(3) Hayat boyu öğrenme kurumlarında yürütme komisyonu; müdürün başkanlığında bir müdür yardımcısı, rehber öğretmen/psikolojik danışman ile müdürün görevlendireceği bir öğretmenden oluşur.

(4) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanı bulunmayan eğitim kurumlarında gerektiğinde rehberlik ve araştırma merkezinden bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanın ya da rehberlik ve araştırma merkezinin sorumluluk bölgesindeki eğitim kurumlarında görev yapan bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanın katılımının sağlanması için planlama yapılır.

(5) Eğitim Kurumu müdürü, müdür yardımcıları ile rehber öğretmen/psikolojik danışman komisyonun sürekli üyesidir. Komisyonun diğer üyeleri her ders yılı başında öğretmenler kurulunda belirlenir.

(6) Komisyon; birinci dönem başında, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda olmak üzere en az üç defa toplanır. Gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisinin önerisi ile de toplanabilir.

(7) Komisyonun ilk toplantısı, öğretmenler kurulu toplantısının yapıldığı tarihten itibaren en geç bir ay içerisinde yapılır.

(8) Komisyonun gündemi, rehberlik ve psikolojik danışma servisince hazırlanarak eğitim kurumu müdürüne sunulur; gündem ve toplantı tarihi eğitim kurumu müdürü tarafından bir hafta önce yazılı olarak ilgililere duyurulur.

(9) Komisyon toplantısında alınan kararlar tutanak hâline getirilir.
(10) Alınan kararlar eğitim kurumu personeline yazılı olarak duyurulur.
(11) Rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunmayan eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri rehberlik ve araştırma merkezi ile iş birliği içerisinde yürütülür.

Görevleri

MADDE 17 – (1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu aşağıdaki görevleri yapar:
a) Eğitim kurumuna ait özel hedeflerin belirlenmesinde görüş bildirir. (Özel hedefleri Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketlerinden 'RİBA'elde ettiğimiz sonuçlardan alırız. Mayısta tamamlanan anketler eylülde komisyona sunulur ve bu şekilde özel hedefler belirlenir.)
b) Rehberlik ve psikolojik danışma servisince hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını inceler ve görüşlerini bildirir. Programın uygulanması için gerekli önlemleri alarak yürütülecek çalışmaları karara bağlar.
c) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi sırasında hizmetlere ilişkin çalışmaları inceler, değerlendirir; ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik önlemleri belirler.
ç) Eğitim ortamında; öğrenciler, aileler, idareciler ve öğretmenler arasında etkili iletişim kurulabilmesi için yapılacak çalışmaları belirler.
d) Yapılacak çalışmalarda ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliğinin sağlanması için gerekli faaliyetleri planlar.
e) Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimleri ile ilgili yapılacak çalışmalar için görüş bildirir.
f) Okulda gerçekleştirilecek psiko-sosyal destek hizmetlerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma programına eklenmesi hususlarında görüş bildirir.
g) İhtiyaç olması durumunda okulda gerçekleştirilecek psiko-sosyal destek hizmetlerinde görev alır. Bu kapsamdaki faaliyetler Bakanlıkça hazırlanan yönerge doğrultusunda yürütülür
E-Rehberlik Sistemi: Bu sistem MEBBİS'in bir uzantısı olarak kullanılmaktadır. Bütün etkinliklerin bir arada görüldüğü, yapılan etkinliklerin kaydedildiği, öğrenciyi tanıma amaçlı pek çok bilginin edinilebileceği bir sistemdir. RAM'a öğrenci yönlendirirken bu sistemde var olan formlar doldurularak işlemler bu sistem üzerinden takip edilebilmektedir. Rehber öğretmenler MEBBİS'teki bu sistem üzerinden program hazırlama, yıllık ve haftalık program giriş ve düzenlemelerini yapabilir, veri raporlama yapabilmektedirler. 2020 yılında hazırlanan sınıf rehberlik programında da üç basamaklı bir rehberlik sistemi kurulmuştur.

1. Algıya dayalı değerlendirme: Öğretmen, öğrenci ve velilere uygulanan anketler sonrasında elde edilen kanılara dayanır.
2. Süreç Değerlendirmesi: Bir yıl içerisinde neler yapıldı? sorusuna cevap aranır.
3. Sonuç Değerlendirmesi: A okulunda bir önceki yıla göre devam, devamsızlık/disiplin gibi istatistiki gelişim sonuçları karşılaştırılır.

Koordinatör rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görev ve sorumlulukları

MADDE 20 – (1) Koordinatörlük görevi verilen rehber öğretmen/psikolojik danışman eğitim kurumunda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görevlerinin yanı sıra aşağıdaki görevleri yapar:
a) Rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile eğitim kurumu yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlar.
b) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı doğrultusunda yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenler kuruluna bilgi verir.
c) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu toplantılarına ait gündemi ve toplantılarda alınan kararları yazılı hâle getirir.

ç) Rehberlik ve psikolojik danışma servisi tarafından ortak olarak e-Rehberlik sistemi üzerinden hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını eğitim kurumu müdürüne onaylatır.

Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevleri

MADDE 21 – Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere ilişkin görevlerini yerine getirir.

(1) Gelişimsel ve önleyici hizmetler;

a) Sınıf rehberlik programı kapsamında rehberlik alanında özel bilgi ve beceri gerektiren etkinlikleri uygular.

b) Bireyi tanıma çalışmaları kapsamında bireyi tanıma tekniklerini uygular, değerlendirmelerini raporlaştırarak öğrencilere geri bildirimde bulunur ve ilgililerle paylaşır. Gerektiğinde bireyi tanıma tekniklerini geliştirme çalışmalarına katılır.

c) Bilgi verme çalışmaları kapsamında öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarında ihtiyaç duydukları bilgileri bireysel çalışmalar, grup çalışmaları veya yayın hazırlama yoluyla öğrencilerle paylaşır.

ç) Yöneltme ve izleme çalışmaları kapsamında bireyi tanıma ve bilgi verme hizmeti sunarak öğrenciyi kendine uygun olan eğitim kurumuna, alana, dala, staja, işe, mesleğe, okul içi ya da okul dışı sosyal ve kültürel etkinliklere yöneltir ve öğrencinin gelişimini izler. Merkezî sınavlara ait tercih dönemlerinde görev alır.

(2) İyileştirici hizmetler;

a) Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi, kendilerini keşfetmeleri, duygusal, düşünsel, davranışsal düzeyde kapasitelerinin güçlendirilmesi, iyileştirme ve geliştirme amacıyla formasyonu uygun olan rehber öğretmen/psikolojik danışman bireysel ve grupla psikolojik danışma yapar.

b) Psikososyal destek hizmetleri kapsamında;

1) Doğal afetler ile kaza, ihmal, istismar, intihar, şiddet, savaş, göç ve salgın hastalıklar gibi zorlu yaşam olaylarında öğrenci, aile ve öğretmenlere psikolojik ve sosyal destek sağlar.

2) Hakkında danışmanlık tedbir kararı verilen çocuğa ve çocuğun bakımından sorumlu kişilere hizmet sunar.

3) Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunmaması veya çocuğun herhangi bir eğitim kurumu ile ilişiğinin olmaması durumunda danışmanlık tedbiri uygulamaları il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerinin görevlendireceği, çocuğun ikamet adresinin bulunduğu eğitim bölgesinde görevli rehber öğretmen/psikolojik danışman yerine getirir. Danışmanlık tedbir kararlarına ilişkin görevlendirmelerde rehber öğretmen/psikolojik danışmanların hâlihazırda yerine getirmekte oldukları danışmanlık tedbir kararları da gözetilerek dengeli bir dağılım sağlanır.

c) Sevk çalışmaları kapsamında bireyin, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin müdahale alanı ya da rehber öğretmen/psikolojik danışmanın mesleki yeterlikleri dışında kalan bir uzmanlık alanında yardıma ihtiyaç duyması durumunda, bireyi yardım alabileceği düşünülen daha yetkin uzman kişi, kurum veya kuruluşlara yönlendirir.

(3) Destek hizmetler;

a) Müşavirlik hizmetleri kapsamında, öğrencinin gelişimini desteklemek için öğretmen, veli, yönetici ve okul içerisinde öğrenci ile iletişimde olan diğer kişilere kendilerini geliştirmeleri, ortak ve yeterli bir rehberlik anlayışı kazanmaları amacıyla çalışmalar yürütür. Sınıf rehberlik programlarının hazırlanmasında, uygulanmasında, sınıf içi rehberlik uygulamalarının geliştirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine müşavirlik eder.

b) Program yönetimi çalışmaları kapsamında;

1) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını rehberlik ve araştırma merkezine iletilmek üzere en geç ekim ayının ilk haftasında e-Rehberlik sistemi üzerinden hazırlar.

2) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı doğrultusunda e-Rehberlik sistemi üzerinden kendi haftalık programını hazırlar.
3) Her yıl kasım ayı içerisinde sınıf rehber öğretmenleri tarafından bir örneği rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletilen risk altındaki öğrencilere ait verileri birleştirerek eğitim kurumuna ait risk haritasını oluşturur.
4) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları e-Rehberlik sistemine işler. Danışma sürecinde danışan dosyası aracılığı ile gerekli kayıtları tutar. Elektronik ortama işlenmesi mümkün olmayan çalışmaları dosyalar ve usulüne uygun olarak saklar.
5) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını ders yılı boyunca sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygular ve programın etkililiğini ders yılı sonunda değerlendirir.
c) Araştırma ve proje çalışmaları kapsamında, sunduğu hizmetlerin etkililiğini ve verimliliğini artırmak amacıyla araştırma, izleme ve değerlendirme çalışmaları yapar. Gerektiğinde eğitim kurumunda yürütülen proje çalışmalarına katılır.
ç) İş birliği kapsamında, doğal üyesi olduğu kurul ve komisyonlara katılır, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görevlerini yerine getirir. Rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından düzenlenen toplantı, eğitim etkinlikleri, proje ve ekip çalışmalarına katılır. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaç ya da sorunlarına yönelik olarak ortak bir amaç ve sorumluluk çerçevesinde veli, öğretmen, idareci, diğer kişi ve kurumlarla iş birliği yapar.
d) Ders saatinde bireysel veya grupla yürütülen çalışmalarda öğrencinin devamsız görünmemesi için okul yönetimi ve ders öğretmeniyle iş birliği yaparak gerekli tedbirleri alır.
e) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının etkililiğini artırmak, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek, mesleğine ilişkin güncel gelişmeleri izleyerek daha nitelikli hizmet sunmak için bilimsel kongre, konferans, panel ve hizmet içi eğitimlere katılır, gerektiğinde hizmet içi eğitim verir.
f) Eğitim Kurumu müdürünün vereceği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar.

Diğer görevler

MADDE 22 – (1) Rehber öğretmen/psikolojik danışman merkezî sınavlarda görev alabilir ve istemesi hâlinde belleticilik görevi yapabilir. Ancak rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara nöbet görevi verilemez

e-Rehberlik Sistemi

e-Rehberlik sistemi, sistematik olarak sınıflandırılmış RPD hizmetlerinin eğitim kurumlarında bir program dâhilinde sunulması, yürütülmesi ve raporlaştırılmasını; bu hizmetlerin Bakanlık merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan personel tarafından yetki alanlarına göre izlenmesini sağlayan sistemdir.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) bölümlerinden biri olarak geliştirilen e-Rehberlik sistemi, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bir program dâhilinde sunulması, yürütülmesi ve raporlaştırılması, paydaşlar arasında daha etkin ve hızlı bir iletişimin sağlanması, sunulan hizmetlerin etkililiğinin artırılması, anlık ve sürekli takibin yapılabilmesi, geçmiş dönem içerisindeki faaliyetlerin ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, çalışmaların daha sistematik bir şekilde yapılandırılması ve geleceğe yönelik etkin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri politikaları üretilebilmesi amacıyla oluşturulmuştur.[25]

[25] MEB (2019). e-Rehberlik Sistemi Kullanma Kılavuzu. Çevrimiçi https://orgm.meb.gov.tr

MEB RPD Hizmetleri Sunum Sistemi, e-Rehberlik sisteminin alt yapısını oluşturmaktadır. Hazırlanan bu standart alt yapı ile eğitim kurumlarında sunulan RPD hizmetlerinin çerçevesi Bakanlık tarafından ilk defa çizilerek hizmetlerin ölçülebilir ve hesap verebilir olarak sunulması amaçlanmıştır.

e-Rehberlik Sisteminin Kullanımı

e-Rehberlik sistemi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmî eğitim kurumlarında RPD hizmetlerinin yürütülmesinde rolü olan okuldaki personelden bakanlık personeline kadar tüm sorumlular tarafından kullanılmaktadır. Böylelikle RPD hizmetlerinin sunulmasında görev ve sorumluğu bulunan tüm birimlerin etkin bir şekilde hizmetin yürütülmesi sürecine dâhil olmaları sağlanmıştır.

e-Rehberlik sistemine mebbis.meb.gov.tr adresinden kullanıcı adı ve şifre kullanılarak giriş yapılmaktadır.

Eğitim kurumlarında görevli rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar sistemdeki en yetkili ve görev alanı en geniş kullanıcılar olup "okul RPD programı hazırlama", "RPD hizmetleri veri girişi", "raporlama" ve "öğrenci yönlendirme" işlemleri ekranlarını kullanmaktadır. Okul RPD programı hazırlama ekranında iki ayrı işlem yapılmaktadır. Eğitim öğretim yılı başlarında okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ve haftalık çalışma takvimi işlevi gören haftalık program hazırlanmaktadır. Veri girişi ekranı RPD programında yer alan çalışmalara ait verilerin girildiği ekrandır. Bu ekranda bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları için ayrı veri girişi yapılmaktadır. Öğrenci yönlendirme işlemleri ekranında rehberlik ve araştırma merkezlerine psikolojik destek alması veya eğitsel değerlendirme amacıyla incelenmesi talep edilen öğrenciler için kullanılan formlar yer almaktadır. Bu formlar doldurularak öğrenciler sistem üzerinden rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilebilmektedir. Raporlama ekranında veri olarak sisteme girilen çalışmalar çeşitli filtreler kullanılarak raporlanabilmektedir. Örneğin sınıf düzeyi ve faaliyet türü gibi öğrencilere ilişkin bilgiler tarih aralığı girilerek raporlanabilmektedir. Böylelikle eğitim kurumlarında sunulan RPD hizmetlerinin sistemli bir şekilde sunulması ve izlenmesiyle hizmetlerin somut verilere dayalı olarak görünür olması sağlanmaktadır.

Eğitim kurumu müdürleri rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından hazırlanan okul RPD programını, haftalık programı, öğrenci yönlendirme formlarını görüntüleyebilmekte ve onaylamak suretiyle sistem üzerinden rehberlik ve araştırma merkezlerine gönderebilmektedir. Eğitim kurumuna ait RPD hizmetlerine ilişkin "özel hedef" giriş işlemlerini yapmakta ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin verileri sayısal olarak görebilmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ise öğrenci yönlendirme işlemleri ekranını kullanabilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ise ülke genelindeki tüm eğitim kurumları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yapılan çalışmalara ait nicel verileri okul türü, eğitim kademesi, okul ve sınıf düzeyine göre raporlaştırabilmekte, illerin yerel hedeflerini ve eğitim kurumlarının özel hedeflerini görüntüleyebilmektedir.[26]

Rehberlik Araştırma Merkezlerine Öğrenci Yönlendirme

- Rehberlik Araştırma Merkezine İlk kez ve Kademe Geçişinde Öğrenci Yönlendirme
- Rapor Yenilemek İçin RAM'a Yönlendirme
- Tıbbi Tanı Gerektiren Durumlar ve Yönlendirme Süreci

Yaşıtlarından anlamlı derecede farklılık gösteren öğrenciler belli bir süre gözlem yapıldıktan ve gerekli tedbirler alınmasına rağmen bir ilerleme gösteremediği durumlarda, veli de durumla ilgili bilgilendirilerek Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönlendirme işlemleri yapılır.

[26] MEB (2019). e-Rehberlik Sistemi Kullanma Kılavuzu. Çevrimiçi https://orgm.meb.gov.tr

Yönlendirme işlemleri için sınıf/şube rehber öğretmeni kendi MEBBİS sisteminden giriş yapar. E-Rehberlik modülünden Öğrenci Yönlendirme İşlemleri sekmesine tıklayarak Eğitsel Değerlendirme/İstek Formu seçeneklerinden ilgili olanı seçer. Açılan ekranda öğrenci ile ilgili kimlik bilgilerini girer ve "Öğrenci Ara" butonuna tıklar. İlk kez ve kademe geçişlerinde Eğitsel Değerlendirme Formu (İlk inceleme), rapor yenilemek için Eğitsel Değerlendirme Formu (Yeniden İnceleme) ve Tıbbi Tanı Gerektiren Durumlar ve Yönlendirme Süreci için Psikolojik Destek Yönlendirme Formu kullanılır. Doldurulan formlar varsa okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni tarafından da görüş kısmı doldurularak okul müdürü onayına sunulur. Okul müdürünün e-rehberlik modülünden onayı sonucunda Rehberlik Araştırma Merkezi formları görüntüleyebilir.

5.REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİ İL YÜRÜTME KOMİSYONU

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonunun kuruluşu,
- Üyeleri ve
- Görevlerini öğrenmiş olacaksınız.

Rehberlik hizmetleri dendiği zaman aklımıza Bakanlık düzeyinde Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü gelmektedir. İl düzeyinde ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık İl Yürütme Komisyonları bulunmaktadır. Okul düzeyinde de Rehberlik Servisi şeklinde bir örgütlenme söz konusudur.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Yürütme Komisyonunun Kuruluşu ve Görevleri

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde açıklanmıştır. [27]

MADDE 12 – (1) İl millî eğitim müdürlüklerinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin il düzeyinde planlanması ve kurumlar arası iş birliğinin sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu oluşturulur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu, biri **eylül** ayında, diğeri **haziran** ayında olmak üzere yılda en az iki kez toplanır.

(2) Bu komisyonun sekretarya hizmetleri il millî eğitim müdürlüğündeki özel eğitim ve rehberlik hizmetleri birimi tarafından yürütülür.

MADDE 12 – (3) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu, il millî eğitim müdürü başkanlığında;

a) Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinden sorumlu il ve ilçe şube müdürlerinden,

b) RAM müdürlerinden,

c) RAM'nin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölüm başkanlarından,

ç) Örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarının her tür ve kademesinden seçilen en az birer müdür ile bu tür ve kademedeki kurumlarda görev yapan en az birer rehber öğretmen/psikolojik danışmandan, oluşur.

(4) Bu komisyona gerektiğinde; aile, çalışma ve sosyal hizmetler il müdürlüğü, il emniyet müdürlüğü, il sağlık müdürlüğü, yerel yönetimler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve diğer ilgili kurum temsilcileri davet edilir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonunun görevleri (Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ildeki çatı komisyonu

[27] Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020). *T.C. Resmî Gazete,* 31213, 14. 08. 2020. T.C. Cumhurbaşkanlığı

bu kurumdur. İlin önceliklerine göre birtakım hedefler belirleme konusunda yükümlülükleri vardır. Bunun dışında, okullardan gelen RİBA'lar ilçelerde toplanır, daha sonra bu sonuçlara göre iller alandaki yerel hedefleri belirler..)

Görevleri:

MADDE 13 – (1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu aşağıdaki görevleri yapar:

a) Haziran ayında yapılan toplantıda iline ait rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ihtiyaç analizi sonuçları ile e-Rehberlik sisteminde yer alan ilgili eğitim öğretim yılına ait verileri inceler ve değerlendirir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçlar doğrultusunda bir sonraki eğitim öğretim yılı için yerel hedefleri belirler.

b) Belirlenen yerel hedeflerin eylül ayının ilk haftasında e-Rehberlik sistemine işlenmesini sağlar.

c) Eğitim kurumlarının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda aile, öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer kamu personeline yönelik yürütülecek etkinlikleri planlar.

ç) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanı olmayan eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi için alınacak tedbirleri karara bağlar.

d) Haziran ve eylül aylarında yapılan her iki toplantıda alınan kararların uygulanmasına yönelik gerekli tedbirleri alır. Tutanağın toplantıların yapıldığı ay içerisinde il millî eğitim müdürlüğünce Bakanlığa gönderilmesini sağlar.

e) Açılmasına ihtiyaç duyulan rehberlik ve araştırma merkezleri ile ilgili değerlendirmede bulunur ve alınan kararlar doğrultusunda Bakanlığa gönderilmek üzere il millî eğitim müdürlüğüne teklifte bulunur.

f) Rehberlik ve araştırma merkezlerinin sorumluluk bölgelerini kapasitelerine göre her yıl değerlendirir. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde düzenlemeye ihtiyaç duyulacak hususlarda Bakanlığa gönderilmek üzere il millî eğitim müdürlüğüne teklifte bulunur.

g) Yıl içerisinde ilin ihtiyacına yönelik düzenlenecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin mahalli hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirler ve teklifi il millî eğitim müdürlüğüne gönderir.

6.YÖNETİCİLER VE ÖĞRETMENLERİN REHBERLİKLE İLGİLİ GÖREVLERİ

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği' ne göre Yönetici
- Sınıf rehber öğretmeni ve
- Diğer öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev, yetki ve sorumluluklarını öğrenmiş olacaksınız.

Günümüzdeki rehberlik hizmetlerinin sunuluşunda benimsenen gelişimsel rehberlik anlayışına göre bu hizmetlerde okuldaki tüm personele düşen görevler vardır. Bu çerçevede ilk akla gelen personel kuşkusuz yöneticiler ve öğretmenlerdir.

Rehberlik hizmetleri yönetmeliklerinde yöneticiler ve öğretmenlerin rehberlikle ilgili görevleri açıklığa kavuşturulmuş durumdadır.

Okul Müdürünün Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Görevleri

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği' ne göre (2020) Eğitim kurumu müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları:

MADDE 18 – (1) Eğitim kurumu müdürü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin aşağıdaki görevleri yapar:

a) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinden birinci derecede sorumludur.

b) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin şekilde yürütülebilmesi için hizmetin gerektirdiği fiziksel şartları ve uygun çalışma ortamını hazırlar, kullanılacak araç gereci sağlar. Kurumda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman olması durumunda fiziksel imkânlar dâhilinde her bir rehber öğretmen/psikolojik danışman için ayrı oda tahsis eder.
c) Eğitim kurumundaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğrenciler ve veliler arasında iş birliğini sağlar.
ç) Eğitim kurumunda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunması halinde bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanı koordinatör olarak görevlendirir vegerekli gördüğü takdirde görev değişikliği yapar.
d) Eğitim kurumunda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunması hâlinde program, planlama, araştırma gibi ortak görevler dışında; hizmetlerin yürütülmesinde sınıf ve öğrenci sayıları gibi ölçütlere göre iş bölümü yapar.
e) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonuna başkanlık eder.
f) Eğitim kurumunun özel hedeflerini e-Rehberlik sistemine işler.
g) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hazırlanmasını sağlar.
ğ) Rehberlik ve psikolojik danışma servisince hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını en geç ekim ayı ilk haftasında e-Rehberlik sistemi üzerinden onaylamak yoluyla eğitim kurumunun bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezine ulaştırır.
h) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile haftalık programın uygulanmasını e-Rehberlik sistemi üzerinden izler.
ı) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin yürütülen çalışmaların düzenli olarak e-Rehberlik sistemine işlenmesini takip eder.
i) Okul sene başı öğretmenler kurulunda her sınıf için belirlenen sınıf rehber öğretmenini zorunlu olmadıkça öğrencilerin mezuniyetine kadar değiştirmemeyi esas alarak görevlendirir.
j) Sınıf rehber öğretmenleri tarafından hazırlanan sınıf rehberlik planlarını onaylar ve uygulanmasını izler.
k) Haftalık ders çizelgesinde yer alan rehberlik uygulamalarına ayrılan saatlerde rehberlik hizmetlerinin sunulması için gerekli tedbirleri alır.
l) İhtiyaçlar doğrultusunda öğrencilere, öğretmenlere, idarecilere ve ailelere yönelik gerçekleştirilecek eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi için uygun ortamı ve gerekli desteği sağlar.
m) Her yıl kasım ayı içerisinde sınıf rehber öğretmenlerinin iş birliğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetince oluşturulan okul risk haritasını eğitim kurumunun bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezine ulaştırır.
n) Hakkında danışmanlık tedbir kararı verilmiş çocuklara ve ailelerine yönelik rehber öğretmen/psikolojik danışman tarafından sunulacak hizmetlerin yerine getirilmesini sağlar. (Danışmanlık hizmeti eğer okul tarafından yapılacak deniyor ise mutlaka okul psikolojik danışmanına bunun tebliğ edilmesi gerekiyor ki bu okul müdürünün görevidir. Bazen danışmanlık hizmeti yapma görevi aile sosyal hizmetlere de verilebiliyor.)

Sınıf Rehber Öğretmeninin Rehberlikle İlgili Görevleri

MADDE 23 – (1) Sınıf rehber öğretmeni aşağıdaki görevleri yapar:
a) Sınıf rehberlik planını okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile sınıf rehberlik programı çerçevesinde hazırlayarak en geç ekim ayının ikinci haftasında eğitim kurumu müdürüne onaylatır. Sınıf rehberlik planının bir örneğini rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile paylaşır. Plan dâhilinde uygulamalarını gerçekleştirir.
b) Sınıf rehberlik programı kapsamındaki etkinlikleri sınıfında uygular.

c) Öğrencilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçlarını belirleyerek okul rehberlik ve psikolojik danışma programına yansıtılmak üzere rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletir.
ç) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.
d) Her yıl kasım ayı içerisinde sınıfında bulunan risk altındaki öğrencilere ait verilerin bir örneğini rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletir.
e) Bireyi tanıma tekniklerinden uzmanlık bilgisi gerektirmeyenleri (Sosyometri gibi, kimdir bu gibi etkinlikleri yaparak) rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği yaparak sınıfında uygular, sonuçlarını rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile paylaşır.
f) Sınıfa yeni gelen veya uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin okula uyum sağlamaları sürecinde rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği içerisinde çalışır.
g) Öğrencilerini rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği yaparak ilgi, yetenek, değer, akademik başarı ve kişilik özelliklerine göre öğrenci kulüplerine, seçmeli derslere ve sosyal etkinliklere yöneltir.
ğ) Risk altında olan öğrencileri fark ettiğinde, gerekli desteği almaları için rehberlik ve psikolojik danışma servisini bilgilendirir.
h) Öğrencinin, öğrenme stilini fark etmesine, öğrenme becerilerini geliştirmesine, akademik performansını artırmasına yönelik çalışmalarında rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.
ı) Sınıfıyla ilgili yürüttüğü rehberlik çalışmalarına ilişkin raporu her dönem sonunda eğitim kurumu müdürüne sunar.
Sınıfında sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirir, öğrencilerin gelişimini desteklemek amacıyla iş birliği yapar.
i) Eğitim kurumunda rehber öğretmen/psikolojik danışmanın bulunmaması hâlinde öğrenciyi rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirir.
j) Eğitim Kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar

Diğer Öğretmenlerin Rehberlikle İlgili Görevleri

Sınıf rehber öğretmenliği görevi olmayan öğretmenler, gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisinin planlaması doğrultusunda rehberlik çalışmalarına destek sağlar. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.

MADDE 24 – (1) Sınıf rehber öğretmenliği görevi olmayan öğretmenler, gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisinin planlaması doğrultusunda rehberlik çalışmalarına destek sağlar.
(2) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.
(3) Sınıfında sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri sınıf rehber öğretmeni ile iş birliği içerisinde rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirir. Eğitim kurumunda rehber öğretmen/psikolojik danışmanın bulunmaması halinde öğrenciyi rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirir.
(4) Eğitim Kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar

7. SINIF REHBERLİK PROGRAMI (SRP)

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- SRP'nin amacı,
- Gelişim alanlarını,
- Kazanımları,
- Temel ilkeleri,
- Değerlendirme ve
- Uygulanmasına ilişkin ilkeleri öğrenmiş olacaksınız.

Sınıf rehberlik programı: Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarına yönelik olarak belirlenmiş kazanımların sınıflarda grup etkinlikleri yolu ile öğrencilere sistemli bir şekilde sunulmasını amaçlayan programdır. Okul RPD programının en önemli ögelerinden biri olan sınıf rehberlik programları gelişimsel ve önleyici niteliktedir.

SRP Amacı

Öğrenme yaşantıları yoluyla kendini tanıyabilen, kendinin ve başkalarının duygularını bilen ve ifade edebilen, kişiler arası becerileri ve karakter güçleri gelişmiş, içinde bulunduğu çevre ve topluma uyum sağlayabilen, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip, kendine uygun ders, dal/alan ve meslek seçebilen, akademik ve kariyer planlaması yapabilen, yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren, çalışarak üretmenin önemini benimseyen ve iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

GELİŞİM ALANLARI

SRP'de akademik, kariyer ve sosyal duygusal olmak üzere üç gelişim alanı tanımlanmış ve her bir gelişim alanının amaçları, yeterlikleri ve kazanımları belirlenmiştir.

Akademik Gelişim Alanı Amaçları

Akademik gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;

I) Öğrenim gördükleri okula ve okulun çevresine uyum sağlamalarına, eğitsel amaçları çerçevesinde okul ve okulun çevresindeki imkânlardan yararlanmalarına, okul ve sınıf kurallarını benimsemelerine ve okula aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumu edinmeleri,

II) Akademik çalışmalarında devamlılık, kararlılık ve çaba gösterme, sorumluluk üstlenme, çalışmalarına değer verme ve hayat boyu öğrenme konularına yönelik uygun akademik anlayış ve sorumluluk bilinci geliştirmeleri,

III) Akademik gelişimleri ve başarıları için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanmaları, onları eğitsel başarıya götüren strateji, yöntem ve teknikleri edinmeleri amaçlanmaktadır.

Kariyer Gelişim Alanı Amaçları

Kariyer gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;

I) Kariyer gelişimi sürecinde kariyer bilgisini kullanarak kariyer farkındalığı kazanmaları,

II) Eğitsel süreçleri kariyer amaçları ile ilişkilendirerek kariyer hazırlığı yapmaları,

III) Kariyer kararı vererek kariyer planını uygulamaya koymaları amaçlanmaktadır.

Sosyal Duygusal Gelişim Alanı Amaçları

Sosyal duygusal gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;

I) Kendilerini tanımaları, duygularını anlamaları ve yönetmeleri, kişiler arası sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri için gerekli bilgi, tutum ve davranışları edinmeleri,

II) Kararlar vermeleri, amaçlar oluşturmaları, amaçlara ulaşmak için gerekli önlemleri almaları ve bu yönde çaba göstermeleri,

III) Kişisel güvenliğini sağlamaları ve yaşam becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Özellikleri

Sınıf rehberlik programı, günümüz ihtiyaçları ve güncel okul RPD programı yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanan özgün bir programdır. Sınıf rehberlik programında gelişim alanlarına göre incelendiğinde sosyal duygusal gelişim alanında 163, akademik gelişim alanında 65, kariyer gelişim alanında 62 olmak üzere toplam 290 kazanım yer almaktadır. Söz konusu kazanımlar sınıf rehberlik etkinlikleri yoluyla öğrencilere kazandırılmaktadır sınıf rehber öğretmenleri ile okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanların iş birliği içerisinde gerçekleştirilmektedir.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Temel İlkeleri

1. Programda tek bir modele dayanmak yerine özellikle gelişimsel, güçler temelli, problem odaklı ve kültürel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşım benimsenmiştir.
2. Akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarında bilişsel ve psiko-motor (devinsel) davranışların kazandırılması amaçlanmış olsa da duyuşsal davranışların kazandırılmasına daha çok odaklanılmıştır.
3. Program gelişimsel bir yaklaşımla geliştirilmiş olup her üç gelişim alanındaki kazanımlar birbirinin temeli ve birbirini tamamlayan bir yapı içermektedir.
4. Programda tüm kazanımların oluşturulmasında bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.
5. Bu program Millî Eğitim Bakanlığının tüm eğitim ve öğretim kurumlarındaki öğrencilere yöneliktir.
6. Gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır.
7. Programda dördüncü sanayi devriminin sonucu olarak bireyin göstermesi (sergilemesi) beklenen "21. Yüzyıl Becerileri" olarak adlandırılan yeni nesil becerilere odaklanılmıştır. Bu amaçla, akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarına bu yeni nesil becerilerle ilgili yeni yeterlik alanları ve kazanımlar eklenmiştir.
8. Program hazırlanırken hem bireye hem de topluma karşı sorumluluklar gözetilmiştir.
9. Program öğrenci merkezli bir anlayışı temel almaktadır.
10. Bu programda kazanımlar öğrenciyi aktif kılan ve yansıtıcı düşünme gerektiren niteliktedir.

Sınıf Rehberlik Programında Değerlendirme

Sınıf rehberlik programında yer alan kazanımların değerlendirilmesi sürecinde çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması benimsenmiştir. Bu kapsamda; sürece, algıya ve sonuca dayalı değerlendirme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Sürece dayalı değerlendirmede programın uygulanmasına ilişkin kanıtlar toplanarak program kapsamında yürütülen uygulamaların kime, nasıl, ne zaman, nerede, ne sıklıkla, ne kadar süre ile yapıldığına ilişkin bilgiler edinilmektedir.

Algıya dayalı değerlendirmede program kapsamında öğrencilerin neler edindikleri ve öğrendiklerine ilişkin olarak öğrencilerin etkinlikler sonucunda tutum veya inançlarındaki değişimler, edindikleri beceriler veya bilgi düzeylerindeki artış değerlendirilmektedir. Sonuca dayalı değerlendirmede ise uygulanan programın öğrencilerin tutum, beceri veya bilgileri kullanma yeteneklerini olumlu yönde etkileyip etkilemediğine ilişkin kanıtlar elde edilmektedir. Bu veriler anlık, orta süreli ve uzun süreli sonuç verileri şeklinde program kapsamında uygulanan etkinliklerden hemen sonra veya 3 aylık, her dönemde bir olmak üzere veya daha büyük eğilim veya örüntüleri ortaya koyabilmek açısından yıllık yapılan değerlendirmelerle elde edilmektedir. Sonuç olarak kazanımların ve programın değerlendirilmesinde; uygulama surecinde kazanım etkinlikleri ile ulaşılan öğrenci sayıları (süreç değerlendirmesi), etkinliklerde ve etkinlik sonrasında başta öğrenciler olmak üzere, öğretmen ve veliler gibi hedef kitleye uygulanacak olan ölçek, anket ve diğer ölçümlerle elde edilen veriler (algıya dayalı değerlendirme) ve öğrencilerin belirli aralıklarla başarı, okula devam, okul memnuniyeti, disiplin suç oranlarının incelenmesi ile elde edilen veriler (sonuç değerlendirmesi) kullanılmaktadır.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Uygulanmasına İlişkin İlkeler

1. Programın uygulanmasında bilimsellik esastır.
2. Bu program bireysel farklılıkları temel alır.
3. Program büyük ölçüde sınıf rehber öğretmenlerinin katılımıyla uygulanmakla birlikte bazı kazanımlar okul rehberlik öğretmenlerinin eş güdümüyle yürütülür.
4. Program öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin iş birliği ile yürütülür.
5. Program öğrenci merkezli anlayışa sahiptir.
6. Program uygulanırken kazanımlar haftalara dağıtılmış olsa da uygulayıcılar ihtiyaç duydukları takdirde kazanımların sırasını öğrenci, okul ve bölge özelliklerini dikkate alarak değiştirebilirler.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Sınıf Rehberlik Programı'nın uygulanması sırasında, uygulayıcıların dikkat etmesi gereken hususlar aşağıda sıralanmıştır:

- Türkiye'de okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin de olduğu dikkate alınarak okul öncesi düzeyindeki çoğu kazanıma ilkokul birinci sınıf düzeyinde de yer verilmiştir.
- Programda yer alan kazanımlara ilişkin etkinliklerin çoğunun sınıf rehber öğretmenleri tarafından, belirli kazanımlara ilişkin etkinliklerin ise okul rehberlik öğretmeni tarafından uygulanması gerekmektedir.
- Uygulayıcıların öğrencileri etkinliklere aktif katılım ve yansıtıcı düşünme göstermeleri için teşvik etmeleri/ motive etmeleri gerekir.
- Bazı kazanım ifadeleri RPD alanına ilişkin özel kavramlar içerdiğinden uygulayıcıların kazanım açıklamalarını ve program sözlüğünü incelemeleri gerekmektedir.
- Programdaki kazanımların sırası ve bu kazanımlara ilişkin etkinliklerin yapılacağı haftalar uyum (oryantasyon) süreci, dönem içi ara tatiller, belirli günler ve haftalar, sınav dönemleri, üst öğretim kurumuna geçiş dönemleri, kazanımların ön koşullarının sağlanmış olması gibi belirli dönemler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehberlik öğretmenleri Millî Eğitim Bakanlığının önceliklerine, bölge, il, okul ve öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarına göre kazanımların sırasında ve uygulama haftalarında değişiklik yapabilirler.
- Sınıf Rehberlik Programı'nda okul rehberlik öğretmeni tarafından özellikle uygulanması belirtilen kazanımlar açıklamalar bölümünde belirtilmiş, bu kazanımlar dışındaki diğer kazanımlara yönelik etkinlikler; okul öncesinde okul öncesi öğretmeni, ilkokulda sınıf öğretmeni, ortaokul ve liselerde sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanacaktır.

8. BİREYİ TANIMA: ALANLAR

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde,

- Öğretmenin öğrenciyi tanıma nedenlerini ve
- Bireyi tanıma alanları öğrenmiş olacaksınız.

Bireyi Tanıma: Tanıma Alanları

Rehberliğin önemli işlevlerinden biri bireyi tanıma işlevidir. Bireyi tanıma iki kısımda ele alınabilir: Alanlar ve teknikler.

Öğretmenin Öğrenciyi Tanıma Nedenleri

Psikolojik danışmanlar/Rehber öğretmenler kadar diğer öğretmenlerin de öğrenciyi tanımaları gerekir. Öğretmenlerin öğrenciyi tanımaları onların çalışmalarında kolaylıklar sağlayacaktır. Bu çalışmalar şöyle belirtilebilir (Yeşilyaprak, 2019):

- Ünite planı yapmak, ders etkinliklerini düzenlemek, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yöntem ve teknikleri seçmek, uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanmak,
- Her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre ve gizil güçlerine uygun olarak üst düzeyde gelişmesine yardımcı olabilmek,
- Öğrencinin sağlıklı kişilik geliştirmesine, kendini gerçekleştirebilmesine çevresine uyumlu hale gelmesine yardımcı olabilmek,
- Öğrencilerin gerçekçi benlik algıları geliştirmelerine ve kendi problemlerini çözebilme gücü kazanabilmelerine yardım etmek,
- Öğrencileri ilgileri, güdüleri, yetenekleri doğrultusunda kendilerine en uygun öğrenim dalına ve /veya mesleğe yöneltebilmek,
- Öğrencileri belli bir mesleğe hazırlamak, bu meslekle ilgili davranışları kazanmalarına yardım edebilmek,
- Sınıf-içi ilişkileri düzenlemek ve geliştirmek.

Bireyin tanınması için gerekli özellikler:

Sağlık Durumu

Sürekli veya geçici bir hastalığının olup olmadığı varsa sürekli kullandığı ilaçlar bu ilaçların neler olduğunun bilinmesi onların temin ve kullanılmasına karşı anlayış ve hazırlık gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin geçmişte geçirdiği rahatsızlıklar, alerjik durumları, varsa başka hassasiyetleri öğrenilmeli ve her yıl tıbbi incelemeler yapılmalı ve bu inceleme sonuçlarının da öğrenci dosyasında bulundurulmalıdır.

Yetenekler

Öğrencinin tanınması dendiğinde ilk akla gelen özelliklerden biri onun yetenekleridir. Çünkü okulla ve okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülür. Yetenek temelde doğuştan getirildiği kabul edilen bir özelliktir. Yetenek, öğrencinin ulaşabileceği sınırları gösterir. Bir kişinin müzik yeteneğinin olması demek, müzikle ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede oldukça başarılı olacağı beklentisini ifade eder. **Sözel yetenek**, kişinin kelimelerle ve sözlerle işlem yapabilmesini ifade eder. **Sayısal yetenek**, insanların sayılarla işlemler yapabilmeleri ve onları çeşitli şekillerde kullanabilme becerileri ile bağlantılıdır. **Şekil-Uzay Yeteneği**, kişinin nesnelerin ve mekân içinde alabilecekleri durumları göz önüne getirebilme, şekillerin ayrıntılarına dikkat edebilme, alabilecekleri farklı biçimleri düşünebilme, farklı ortamlarda nasıl biçimlere dönüşebileceklerini görebilme gibi özellikleri içerir. Nesneleri gözlerinde canlandırabilen, bu yeteneğe sahip kişiler daha çok karşımıza mühendis olarak çıkarlar. **Mekanik yetenek**, kişinin aletlerle uğraşabilmesini, onları ustalıkla kullanabilmesini, nesneleri hareket ettirebilmesini ve onarabilmesini, kurabilmesini ifade eder. **Bedensel yetenekler**, kişinin bedenine hâkim olmasını ve onu ustaca kullanabilmesini ifade eder. Bu yeteneğe sahip olan kişiler tahmin edilebileceği gibi, sporla yakından ilgili olurlar.

İlgiler

İlgi kişinin belli bir nesneye veya nesne türüne bağlanması ona yönelmesidir. Kişi neye ilgi duyuyorsa onunla kendisini ilişkilendirmiş kendisini ona bağlamış demektir[28]. Kişi eline geçen parayı kitap satın almaya yatırırsa bu kişinin akademik çalışmaya veya sözel alanlara ilgisi olduğu söylenebilir. Her ilgi duyduğumuz şeyle uğraşıp onunla ilgili bir işte başarılı olamayabiliriz ama bir işte başarılı olanlar o işe ilgi duyan kişiler arasından çıkar.

- Temel bilim: Fen bilimleri alanında çalışmaktan, bu bilimlerin çalışma alanına giren nesne ve olaylarla ilgilenmekten hoşlanma.

[28] Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları

- Sosyal bilim: Sosyoloji, antropoloji, psikoloji, tarih gibi bilim dallarının konularıyla uğraşmaktan hoşlanma.
- Canlı varlık: Canlıları, hayvan ve bitkileri incelemekten ve yetiştirmekten zevk alma.
- Mekanik: Çeşitli alet ve makineleri incelemekten, onları onarmaktan, çalıştırmaktan ve nasıl çalıştığını anlamaktan hoşlanma.
- İkna: Başkalarını ikna etmekten ve onlarla tartışmaktan (ve galip gelmekten) zevk alma.
- Ticaret: Alım satım işleri ile uğraşmaktan ve düzenli bir şekilde bu isleri yapmaktan zevk alma.
- İş ayrıntıları: Yapılan işin ayrıntıları ile uğraşmaktan hoşlanma. (Bunun tersi daha anlamlı gelebilir, işlerin ayrıntıları ile uğraşmaktan sıkılan kişiler bu ilgiye sahip değillerdir.)
- Edebiyat: Edebi eserleri incelemek, okumak, eleştirmek, yazmaktan zevk almak.
- Güzel sanatlar: Resim, heykel gibi estetik sanatlarla uğraşmaktan ve bu yolda eserler ortaya koymaktan zevk almak.
- Müzik: Bir müzik aleti çalmak veya müzik dinlemekten hoşlanmak beste yapmaktan zevk almak.
- Sosyal yardım: Başka insanlara vardım etmekten hoşlanmak.

Akademik Başarı

Öğrencilerin içinde bulunulan sınıf veya döneme kadar olan akademik başarıları öğrencilerle ilgili olarak bilinmesi gereken diğer bir özelliktir. Böylece öğrencinin akademik başarı gelişimi izlenir ve başarılı olduğu dersler yönünde yönlendirme yapılmasında da katkıda bulunur. Her zaman olmasa da bazen akademik başarının kişinin yeteneklerinin yansıması olduğu düşünülebilir.

Kişilik

Özellikle orta öğretim ve sonrasında öğrencinin kişilik özellikleri belirlenebilir. Ancak genellikle yapılması gereken, ortaya çıkan özelliklerinin bilinmesi ve not edilmesidir. Başka bir ifadeyle küçük sınıflarda öğrencilerin kişilik özellikleri henüz belirginleşmemiştir. Dolayısıyla kapsamlı bir kişilik ölçümü yapılmaz. Ancak, sinirlilik, saldırganlık, çalışkanlık, tembellik, geçimsizlik, sorumluluk gibi tekil kişilik özellikleri çeşitli ortamlarda bariz bir hâle gelebilir.

Benlik Tasarımı ve Değerler

Öğrencinin kendisini nasıl gördüğü de bilinmesi gereken diğer bir özelliktir. Benlik tasarımı diğer bilgilerle tutarlı veya tutarsız olabilir. Söz gelimi kişinin müzik yeteneği düşük olabilir ama müzisyen olmak isteyebilir. Başka bir durumda kişide sayısal yetenek yüksek olabilir ama kişi kendini sayılardan uzak tutmaya çalışan bir benlik algısına sahip olabilir. Bu gibi durumlar uç olmakla birlikte, kişinin kendisini nasıl algıladığı ona verilecek hizmetlerde etkili olacaktır. Öğrencinin değerlerinin de öğretmenler ve ilgililer tarafından bilinmesi gerekebilir. Öğrencinin nelere önem verdiği, nelere önem vermediği öğretmenlerin öğrenciyi güdülemede işlerini kolaylaştırabilir.

Çevre ile İlgili Bilgiler

Kişinin nasıl bir ortam ve çevrede yaşadığı bilinmesi gereken diğer bir özelliktir. Öğrencinin hangi şartlarda okuduğu veya çalıştığı, ne gibi zorlukları aşmaya çalıştığı gibi bilgiler kuşkusuz ona verilecek hizmetin önemli belirleyicisi olacaktır. Çevreyle ilgili bilgilerin içinde tabii ki bireyin ailesi ile ilgili bilgiler önemli bir bölüm oluşturur.

9. BİREYİ TANIMA: TEKNİKLER VE UYGULAMALAR

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde,

- Bireyi tanımanın amacını,
- Rehberlikte bireyi tanırken göz önünde tutulması gereken bazı ilkeleri,

- Test sonuçlarının bildirilmesinde dikkate alınacak konuları ve
- Rehberlikte kullanılan testleri öğrenmiş olacaksınız.

Bireyi tanıma hizmetlerinde temel amaç bireyin kendini anlaması, yeteneklerinin, ilgilerinin, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması ve kendisiyle ilgili edindiği bilgiler çerçevesinde kararlar almasına yardımcı olmaktır. Rehberlikte bireyi tanırken göz önünde tutulması gereken bazı ilkeler vardır. Yıldırım (2018) bu ilkeleri şöyle belirtmektedir:

- Bireyi tanıma hizmetlerinde temel amaç bireyin kendini anlaması, yeteneklerinin, ilgilerinin, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması ve kendisiyle ilgili edindiği bilgiler çerçevesinde kararlar almasına yardımcı olmaktır.
- Geçerlik ve güvenirlik katsayıları ne kadar yüksek olursa olsun, sadece bir ölçme aracı bireyi tanımak için yeterli değildir.
- Bireyi bütün yönleri ile tanımak mümkün değildir. Ancak, amaç bireyi olabildiğince farklı yönleriyle tanımaya çalışmak olmalıdır.
- Geçerlik ve güvenirlik katsayıları ne kadar yüksek olursa olsun, birey hakkındaki bilgilere ek bilgiler sağlamayacaksa o tekniği uygulamanın gereği yoktur.
- Bireyi tanıma tekniklerinin değişik zamanlarda uygulanıp elde edilen bilgileri ayrı ayrı yorumlamak yerine bu teknikleri birlikte veya kısa zaman dilimi içinde uygulayıp sonuçlarını birlikte yorumlamak daha yararlıdır.
- Bireyi tanıma teknikleri arasında her durumda herkese uygulanan ve herkes tarafından kabul edilen bir teknik yoktur.
- Bireyi tanıma çalışmaları bütün öğrencileri kapsar. Ancak bireyi tanıma tekniklerinin hepsini bütün öğrencilere uygulamak zorunlu veya gerekli değildir.
- Bireyi tanıma teknikleri birer araçtır. Araç uygulamak amaç hâline getirilmemelidir.
- Bireyi tanıma hizmetleri sadece duygusal sorunu olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere yönelik olmalıdır.
- Öğrencileri tanıma hizmetleri süreklidir.
- Bireyi tanıma teknikleri arasında her durumda herkese uygulanan ve herkes tarafından kabul edilen bir teknik yoktur.
- Bireyi tanıma çalışmaları bütün öğrencileri kapsar. Ancak bireyi tanıma tekniklerinin hepsini bütün öğrencilere uygulamak zorunlu veya gerekli değildir.
- Bireyi tanıma teknikleri birer araçtır. Araç uygulamak amaç hâline getirilmemelidir.
- Bireyi tanıma hizmetleri sadece duygusal sorunu olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere yönelik olmalıdır.
- Öğrencileri tanıma hizmetleri süreklidir.

Rehberlikte bireyi tanımak için kullanılan teknikler iki gruba ayrılır: Testler ve test dışı teknikler.

Testler standart ölçme araçlarıdır. Zaten tanım olarak da test standart şartlarda standart soruların sorulmasıdır.

Testlerin Özellikleri

İyi bir testin sahip olması gereken 4 özellik vardır:

- Geçerlik: Ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı şeyi eksiksiz, tam olarak ölçmesidir.
- Güvenirlik: Ölçme aracının ölçmek istediği şeyi hatasız ve doğru olarak ölçmesidir.
- Kullanışlılık: Ölçme aracının kullanılmasının kolay olmasıdır.
- Ekonomiklik: Ölçme aracının ekonomik olması, çok pahalı ve masraflı olmamasıdır.

Testlerin sonuçları bireye bildirilirken uyulması gereken kurulları vardır (2000):

- Sonuçları bildirmeye başlamadan önce danışanın bunları gerçekten bilmek isteyip istemediğinden emin olmak gerekir.

- Test puanları açıklanmadan önce danışanın testten ne beklediği anlaşılmalıdır.
- Danışanın her testten nasıl bir başarı beklediği sorulmalıdır. Sonuçların verileceği bilgi türü (ortalama, yüzdelik puan, norm puanları, vb.) açıklanmalıdır. Ayrıca kişinin test alırken ne yaşadığı ve performansını ortaya koyduğunu düşünüp düşünmediği araştırılmalıdır.
- Birden fazla test uygulanmışsa sonuçlara yetenek testlerinden başlanması uygun olur. Sonuçları bildirilirken kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmesi sağlanmalıdır. Özellikle düşük puanlar açıklanırken kişinin bundan olumsuz etkilenmesine karşı dikkatli olunmalıdır.
- Yetenek testi sonuçlarından hemen sonra veya eş zamanlı olarak ilgi testleri açıklanmalıdır. Ardından bu iki bilgi grubu eşleştirilmelidir. İlgi ve yetenek arasında tutarsızlık bulunduğu durumlarda bunun nedeni araştırılmalıdır.
- Danışanın yetenek puanları ile okulda ya da başka bir çevrede o yetenek ile ilgili çalışmalarındaki başarı durumunu karşılaştırması için uyarıcı sorular sorulmalıdır. (ör. "Sayısal yetenek testinde ortalamanın üstünde başarı göstermişsin. Okulda matematik dersinde başarı durumun nasıl?").
- Kişilik envanterleri bazen kişinin kendisine saygısı açısından çok önemli kişilik boyutlarını ölçmüş olabilir (ör. Saldırganlık, nevrotizm gibi). Bu tür durumlarda kavramları doğru, bilimsel doğrulara uygun, ama bireyin anlayabileceği dille anlatmak gerekir.
- Test sonuçlarını açıklarken danışanın soru sormasına ve katılmadığı noktalarda görüşlerini söylemesine izin verilmeli hatta teşvik edilmelidir.
- Danışana testlerin bir bakıma bireyi başkalarıyla karşılaştırma aracı olduğu, mutlak ölçme yapmadığı, ölçmede hata olabileceği söylenerek test sonuçlarıyla tutarlı olmayan yaşantılarını gözden kaçırmaması sağlanmaya çalışılmalıdır.
- Yetenek testlerinden, ilgi ve kişilik envanterlerinden elde edilen bulgular açıklandıktan sonra bütün olarak ele alınıp birbirleriyle uyuşan ve çelişen yönler üzerinde durulmalıdır.

Rehberlikte Kullanılan Testler

Yetenek Testleri
İlgi Envanterleri
Kişilik Testleri
Tutum Ölçekleri

Yetenek Testleri. Yetenek testi deyince de ilk akla gelen zekâ testi olmaktadır. Zekâ ile yetenek arasındaki fark veya örtüşme ile ilgili akademik tartışmaları bir yana bırakarak, zekâ ile yeteneğin uygulamada büyük ölçüde örtüştüğü düşünülerek, burada birlikte ele alınacaktır. Zekâ testleri gerçekten de test anlayışının temelini oluşturur. Geliştirilen ilk testler de zekâ testleri olmuştur. Zekâ testlerinin temel varsayımı kendi zekâ anlayışlarını temel almalarıdır. Herkesin üzerinde uzlaştığı bir zekâ anlayışı olmadığı için, hemen hemen bütün zekâ testleri, "Zekâ, benim testimin ölçtüğü şeydir." demektedirler. [29]

İlgi Testleri. Bireyin ilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan testlerdir. Birden fazla ilgi aynı anda değerlendirildiği ve değerlendirmenin belli bir ölçüt çerçevesinde tüm ilgileri kapsadığı düşünüldüğü için envanter olarak isimlendirilir. Ülkemizde ilgi ölçmek için kullanılan en yaygın ölçek, Kuder İlgi Alanları Envanteri'dir. Bunun dışında Strong İlgi Envanteri, Mesleki Yönlendirme Envanteri (Kepçeoğlu), Kendini Değerlendirme Envanteri (Kuzgun) gibi ölçekler de kullanılmaktadır.

[29] Bacanlı, H. (2005). *Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi***.** Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.

Kişilik testi. Kişilik testleri bireyin kişiliği ile ilgili olarak bilgi toplamaya yarayan ölçeklerdir. Bazı kişilik testleri tek bir boyutta kişiliğin ölçümünü verirken bazıları da birden fazla boyutta aynı anda değerlendirme yapmaktadır. Genellikle bu ikinci gruptaki ölçekler envanter olarak nitelendirilir ve kişilik envanteri olarak tanımlanır. Diğer ölçekler genel olarak Ölçek veya test olarak adlandırılır.

Rehberlik hizmetlerinde kullanılan kişilik ölçekleri şunlardır:

Beier Cümle Tamamlama Testi (A formu 8-16, B formu 13 ve üstü yaşlar)

CAT (Çocuklar için Algı Testi) (3-10 yaşlar)

- Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) (16 yaş ve üzeri)
- Louisa Duss Psikanalitik Hikâyeler Testi

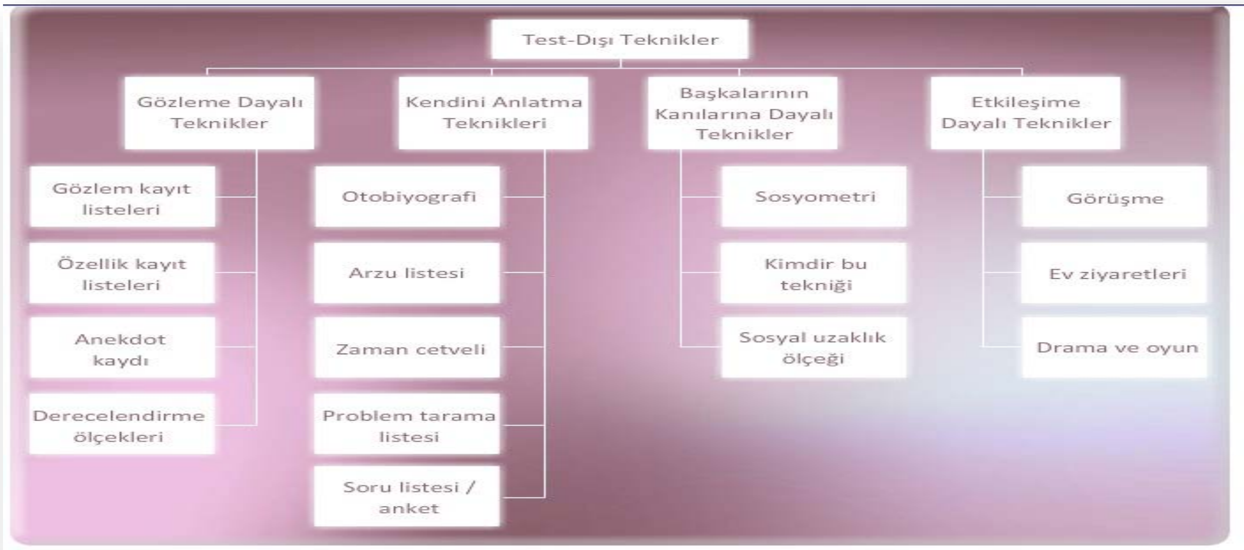
Bunun dışında;

- Hacettepe Kişilik Envanteri
- Rotter Cümle Tamamlama Testi
- Rorschach Mürekkep Lekesi Testi gibi testler de kullanılmaktadır. Son yıllarda yaygınlaşan Büyük Beşli Kişilik Kuramı çerçevesinde geliştirilen ölçeklere de rastlanmaktadır.

Tutum. Kişilerin belli bir nesne ya da duruma yönelik duygusal, düşünsel veya davranışsal eğilimlerini belirlemeye yönelik testlerdir. Hemen hemen her nesne, durum veya düşünceye yönelik olarak tutum testi geliştirilebilir. Çeşitli cevaplama biçimi kullanılabilir ise de genellikle Likert tipi denilen ve bir ifadeye kişinin katılma durumunu 4, 5 veya 7 derece üzerinden değerlendirme yapmayı öngören cevaplama şekli kullanılmaktadır.

Test dışı teknikler

Test dışı teknikler, testlerden farklı olarak katı bir yapılandırma içermez. Hatta çoğu zaman yapılandırmanın nasıl yapılacağı içinde bulunulan durumda uygulayıcı tarafından belirlenir. Dolayısıyla test dışı tekniklerin standart şartlar sağlama, standart sorular sorma gibi zorunlulukları yoktur. Bunun bir sonucu olarak genellenebilirlikleri ve karşılaştırılabilir bilgi verme olanakları da zayıftır. Aşağıda test dışı tekniklere örnek bir sınıflandırma yer almaktadır.



10. AİLELERLE İLİŞKİLER

Bölüm Hedefi

Bu bölümü tamamladığınızda;

- Ailelerin eğitim sürecine katılma gerekçelerini,
- Okul temelli katılımı,
- Ev temelli katılımı,
- İş birliği temelli katılımı,
- Ebeveynlik tarzlarını ve eğitim kademelerine göre katılım örneklerini öğrenmiş olacaksınız.

"*En iyi ve akıllı ebeveynler kendi çocukları için istediklerini, toplumun bütün çocukları için istemelidir. Okullarımız için diğer idealler dar fikirli ve sevimsiz olur; demokrasimizi yok eder.*"

John Dewey (1859 -1952)

Ebeveyn Katılımı

Çocuğun gelişiminde anne-babadan alınan genetik miras olan kalıtımdan sonra etkili olan unsur çevredir**.** Çevre deyince ilk akla gelen aile olmaktadır. Ailenin çocuğu yetiştirirken ona karşı olan tutumu, konuşmaları, yaklaşım biçimi ve uyguladığı disiplin tarzı çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini biçimlendirmektedir. Ayrıca bu tutumlar öğrencilerin okuldaki başarılarını da etkilemektedir.

Ailelerle İlişkiler

Ailelerin eğitim sürecine katılmalarının temel gerekçelerini Akkök (1999) şöyle belirtmektedir:

Gerekçeler;

- Aileler çocuklarıyla en yoğun iletişim içinde olan kişilerdir. Onların gözlemlerinden ve görüşlerinden yararlanmak çocukların gelişimlerini kolaylaştıracaktır.
- Toplumumuzda genel olarak annelerin eğitim düzeylerinin alt düzeyde olması onlardan beklenen akademik katkıyı yeterince sağlayamamalarına yol açmaktadır. Aile katılım programları yetişkin eğitimi olarak algılanmaktadır.
- Ailelerin okulu tanıması, kendilerini bir parçası olarak hissetmesi, onların okul ve öğrenciler için kaynaklar araması için de fırsat sağlamaktadır. Ailelerin katılımında diğer bir önemli gerekçe de çocukların akademik performanslarının, okulun akademik standartlarının yükselmesine de katkısı olmasıdır.
- Sınıf ve okul ortamı içinde "ortak bir kültürün" oluşması için ailelerin eğitim sürecine ilişkin bazı etkinlikleri ev ortamına taşımaları ve bunları geliştirmeleri de çok yararlı olacaktır.
- Aileler çocuklarının gelişimi için en iyi ve etkili yolları, yöntemleri bulmak için çaba sarf etmektedirler. Ancak zaman zaman bu ipuçlarını bulmakta zorlanmaktadırlar.
- Aile katılımı ile geliştirilmeye çalışılan etkileşimden hem çocuklar hem de aileler yarar görmektedirler.
- Çocukların benlik algısı olumlu yönde etkilenmektedir.
- Çocukların akademik başarılarının arttığı gözlenmektedir.
- Ailelerin okula ve eğitim sürecine olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Ailelerin katılımları okul merkezli veya ev merkezli olarak iki gruba ayrılır (Akkök, 1999):

Okul Merkezli Katılım

- Aile- öğretmen konferans ve toplantılarına katılma
- Öğretmenlerle iletişim içinde olma
- Akademik etkinliklerde gönüllü olma
- Ailelerin proje ve ödevlere gönüllü yardımı
- Okul aile birliği çalışmalarına katılma

Ev Merkezli Katılım

- Ana babaların çocukları ile evde yapabilecekleri eğitimsel etkinlikler
- Öğretmenlerin gerektiği zaman yapacakları ev ziyaretleri

İş birliği temelli katılım

İş birliği temelli katılım, ebeveynin, öğretmen ve okul personeli ile öğrencinin gelişimine yönelik etkileşimleridir. Etkinlikler konusunda öğretmenle konuşmak, problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşmek iş birliği temelli katılım örnekleridir (Kaya, 2011). Ailelerin katılım programlarında şu noktaların gözden uzak tutulmaması gerekir:

- Ana babaların çocukların eğitimi, gelişimi ve eğitim yöntemleri ile ilgili olduğunu kabul etmek,
- Ana babaların becerilerinin ve özelliklerinin farklı olduğunu kabul etmek,
- Ailelerin ihtiyaçlarına yaratıcı ve esnek programlarla karşılık vermek,
- Ailelerin beklentilerini öğrenmek, rol ve sorumluluklarını paylaşmak,
- Ailelerin çocuklarının gelişimine ve eğitim-öğretim ortamına katkılarını vurgulamak,
- Ana babaların çocuklarına ilişkin gözlem ve düşüncelerini öğretmenlerle paylaşmalarını sağlamak,
- Ana babaların çocuklarıyla ilişkilerinin öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinden daha uzun süreli olduğunu akılda tutup programları buna göre ayarlamak,
- Aileleri karar verme sürecine katmak ve/veya kararlardan onları haberdar etmek,
- Aile katılımının zaman, çaba ve enerji gerektirdiğini göz önünde bulundurmak,
- Dikkati sorunlardan çok çözümlere vermek (Akkök, 1999):

Ailelerden Beklentiler

Rehberlik programında yer alan kazanımların kazandırılma sürecinde okul aile iş birliği kaçınılmazdır. Bu sebeple kazanımlara yönelik yaşantıların aile ortamında da sağlanması, takibinin yapılması ve aile desteği, programın etkililiğini artırmak için gereklidir. Bu amaçla velilerin;

- Öğrencilere kazandırılması istenen beceriler konusunda model olması
- Okul ile iş birliği yaparak öğrencinin takibi ve değerlendirilmesinde sınıf ve okul rehber öğretmenine destek sağlaması,
- Okulda düzenlenen velilere yönelik çalışmalara katılması beklenir.

İlkokulda Ebeveyn Katılımı

İlkokulda çalışan psikolojik danışmanlar, çocukların gelişimsel hedeflerine ulaşmalarında ebeveyn katılımına büyük önem vermektedirler. Ebeveyn desteği olmadan, sınıf rehber öğretmenlerinin ve psikolojik danışmanların sundukları hizmetlerde başarı sağlamaları zor görünmektedir. Ebeveynler çocuklarının rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerine katılmalarını desteklediklerinde, okul-ev arasında işe yarar bir ortaklık kurulmaktadır (Schmidt,2017).

Ortaokulda Ebeveyn Katılımı

Ortaokul öğrencileri, özerkliklerini ortaya koydukları, ebeveyn ve aileden bağımsızlaşmaya çalıştıkları bir gelişim dönemindedirler. Ergen gelişiminin bu geçiş evresinde, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanlar ebeveyn katılımının önemini bilir. Çocuklar bu geçiş sürecinde, onları ne zaman ve nasıl serbest bırakıp ne zaman ve nasıl kontrol altına almaları gerektiğini iyi bilen ebeveynlere ihtiyaç duyarlar. Bu konular, pek çok ebeveyn için öğrenmeyi gerektiren ve çocuklarına da yarar getirecek bir süreçtir. Bu süreç, ebeveynlerin kendileri ve çocukları için değişmelerini gerektirir. Bu değişim, ebeveynlerin kendilerini ve çocuklarını tanımaları için gereklidir.

Lisede Ebeveyn Katılımı
Lise yılları, pek çok öğrenci için artan bağımsızlık ihtiyacı ve sorumluluklar getirmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak ebeveyn katılımının azalması beklenmektedir. Ancak üniversite ya da mesleğe geçişle ilgili konular ebeveynlerin katılımını artırmaktadır. Bu dönemde, mesleki rehberlik ve eğitsel planlama hizmetlerine daha fazla yer verilir.

14-18 yaş ergen çocukları olan ebeveynler mesleki rehberlik ve eğitsel planlama, ergenle iletişim, sınavlara hazırlık gibi konularda sorun yaşayabilecekleri için, ebeveynlerin kendilerini tanımaları ve eğitmeleri beklenir. Lisede çalışan rehber öğretmen-psikolojik danışmalar ergenlik konuları, ergen-ebeveyn iletişimini kolaylaştıracak iletişim becerileri, gelişim görevleri, akran ilişkileri, sosyal medya kullanım davranışı vb. konularda ergen davranışı hakkında programlar hazırlayabilir ya da yakın bir kurumda, çevrede sunulan bu tür programlara ebeveynleri yönlendirebilir. Ayrıca ebeveynlere bu konularda yararlı olabilecek çevrimiçi bilgi kaynakları önerilebilir.

Ebeveynlik Tarzını Bulmak

1. Demokratik anne-baba:

Bu tür anne-baba çocuklarını bağımsız olmaya teşvik eder ama yine de eylemlerine sınırlar ve kontroller getirirler. Kural koyarlar ama kuralların mantığını açıklarlar ve eleştirileri dinlerler. Sevgilerini hissettirler ve çocukla iletişim kurarlar.

2. Otoriter anne-baba:

Bu tür ana babalar çocuklarını kontrol ederler ancak onları dinlemezler, çocuklarıyla daha az ilgilenirler, bazen soğuk ve katı olurlar. Ceza ve emirleri oldukça sıktır.

3. İzin verici anne-baba:

Bu tür anne-babalar çocuklarıyla yakından ilgilenir ancak onlardan pek bir şey istemezler, kural koymazlar, cezalandırmadan kaçınırlar. Genellikle tutarsız ve güvensizdirler.

4. İhmalkâr anne-baba:

Bu tür anne-babalar, çocuklarının yaşamıyla son derece ilgisizdirler. Anne-babaları ihmalkâr olan çocuklar, anne-babalarının yaşamlarının diğer yönlerinin kendilerinden daha önemli olduğu duygusu geliştirir (Santrock, 2021).

11. REHBERLİKTE ETİK VE BİGİLERİN SAKLANMASI

Bölüm Hedefi

Bu bölümü bitirdiğinizde;

- Meslek etiğinin işlevlerini,
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde benimsenen temel ilkeleri,
- Kuralları ve
- Rehberlikte etik ve bilgilerin saklanması konularını öğrenmiş olacaksınız.

Eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde RPD hizmetlerini yürüten personelin uyması gereken etik ilkeler MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi ile belirlenmiştir. Bu yönerge ile RPD hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesinde; yetkinlik, dürüstlük, gizlilik, duyarlılık, bilimsellik ve sorumluluk ilkeleri esas alınmıştır. Bu ilkeler kapsamında Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı ile eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde bu hizmetlerin sunulmasına ilişkin görev yetki ve sorumluluklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.[30]

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde uyulması gereken bazı kurallar vardır. Özellikle özel ve özenli bilgi ve yaşantılarla ilgilenen mesleklerin ve insanların güvenmek

---

[30] T.C. MEB (2020). MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi. *Tebliğler Dergisi* 31.08.2020. (Sayı: 2756).

istedikleri mesleklerde mesleği icra edenlerin uymak zorunda oldukları kurallar bulunur. Bu kurallar öncelikle bireyi korumaya, sonra da mesleği icra eden kişileri korumaya yöneliktir. Etik kurallar aşağıda özetlenmiştir.

Temel İlkeler

Yetkinlik. Yetkinlik psikolojik danışmanların sınırlılıklarını bilmeleri demektir. Kendilerini aşan konularda başkalarından yardım talebinde bulunurlar.

Dürüstlük. Psikolojik danışmanlar gerek kişiler arası ilişkilerinde gerek bilimsel ve akademik çalışmalarında, sonuç olarak tüm mesleki ilişkilerinde dürüstlüğü, doğruluğu ve gerçekçiliği ilke edinirler. Kendilerini tanıtırken veya ifade ederken, abartılı ifadeler kullanmazlar, doğru olmayan beyanlardan kaçınırlar.

Duyarlık ve Hoşgörü. Psikolojik danışmanlar danışanların psikolojik danışma hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları için çalışırlar. Onların zarar görmemeleri için çalışırlar ve gerekli tüm önlemleri alırlar. Psikolojik danışmanlar yansızlığı benimserler.

Toplumsal sorumluluk. Psikolojik danışma ve rehberlik temelde insana yönelik bir hizmetler bütünüdür. Dolayısıyla, toplumsal sorumluluğu vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde bir yandan bireyin çıkar ve yararı, diğer yandan toplumsal sorumluluk arasında denge sağlanmaya çalışılır.

Mesleki ve bilimsel sorumluluk. Psikolojik danışmanlar etik standartlara bağlı olma, görev ve rollerine uygun davranma sorumluluğu altındadırlar. Hizmet verdikleri kişilerin iyilikleri ve yararları doğrultusunda ilgili kurumlarla iş birliği yaparlar, gerektiğinde danışanları, alandaki başka uzmanlara yönlendirirler. Eğer danışanları alandaki başka danışmanlarla görüşüyorsa bu konuda danışanı özgür bırakır ve sınırlama getirmezler.

Etik Kurallar. Etik kurallar genel olarak psikolojik danışma, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve yayın, müşavirlik hizmetleri için geçerlidir. Her hizmet için ayrıca özel kurallar da bulunmaktadır.

Yetkinlik sınırları. Psikolojik danışmanlar sadece eğitim gördükleri ve gerekli formasyona sahip oldukları uygulama ve etkinlikleri yapabilir, onları öğretebilir ve o konularda araştırma yapabilirler.

Sürekli gelişim. Psikolojik danışmanlar RPD alanındaki yeni gelişmeleri takip ederler. Mesleki bilgi ve becerilerini artırmanın yollarını ve fırsatlarını ararlar.

Başkalarına zarar vermeme. Psikolojik danışmanlar öğrencilerine, araştırmaya katılanlara, danışanlarına ve diğer kişilere zarar vermekten ve onlara güçlük çıkarmaktan kaçınırlar.

Gizli bilgilerin muhafaza edilmesi. Psikolojik danışmanlar danışanlarına ilişkin bilgileri korumakla yükümlüdürler. Özel ortamlarda özel şartlarda alınan bilgiler korunur.

Profesyonel kimlik. Psikolojik danışmanlar kimliklerini, çalıştıkları yeri, statülerini ve durumlarını olduğu gibi tanıtırlar. Ait olmadıkları ve kendilerinin mesleki niteliklerinden farklı bir mesleğin niteliklerine doğrudan veya dolaylı olarak mensup olma iddiasında bulunmazlar.

Rehberlikte Etik ve Bilgilerin Saklanması. Rehberlik bireyler hakkında bilgiler toplar ve onları bireyleri tanımak için kullanır. Ayrıca, psikolojik danışma hizmetleri yoluyla bireylerin özel yaşantıları ve durumları ile ilgili bilgiler edinir. Bu bilgilerin özel ve öznel oluşları dolayısıyla bunların elde edilmesi sırasında dikkatli olunması, bazı kurallara uyulması gerekir. Yoksa kişiler hakkında bilinmesi insan haklarına aykırı olan bilgiler bilinebilir ve bu bilgiler, daha da kötüsü, bireylerin aleyhine kullanılabilir. Kısacası, bilgileri elde etmek bir **"iş"**tir ve önemli bir iştir. Onun kadar önemli olan diğer bir iş de toplanan bilgilere sahip olmaktır.[31]

[31] Bacanlı, H. (2005). *Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi*. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.

ÖZEL EĞİTİM

Prof. Dr. Çığıl AYKUT

Giriş

Tüm öğrencilerin gelişimsel özellikleri doğrultusunda desteklenmesi ve bulundukları eğitim ortamlarına katılımlarının sağlanması çağdaş eğitim anlayışının gereklerinden biridir. Ulusal ve uluslararası birçok yasal düzenleme eğitim hakkı ve fırsat eşitliği kavramlarına vurgu yaparak tüm çocukların dil, din, cinsiyet, ırk ve engellilik ayrımı gözetilmeksizin bu haklardan yararlanması gerektiğini belirtir (Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına dair Sözleşme, 1989; BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme, 2008; Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı, 1994).

Bu yasal düzenlemelerin içeriklerine bakıldığında BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme'de, kişilerin insanlık onuruna ve farklılıklara saygı, ayrımcılığa karşı olma, toplumsal yaşama aktif katılım, fırsat eşitliği, erişilebilirlik, engelliliği bir çeşitlilik olarak kabul etme ve özel gereksinimli bireylerin kendi bireysel potansiyelleri çerçevesinde gelişimlerine saygı ilkeleri ön plana çıkmaktadır. Bu yasal düzenlemeye paralel olarak Engelliler Hakkında Kanun, engeli olan bireylerin eğitim almasının hiçbir gerekçeyle engellenemeyeceğini ve bu bireylerin farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevre ile bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, yaşam boyu eğitim alabileceklerini vurgulamaktadır. Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi (1994) de, her çocuğun özel ilgilerinin, yeteneklerinin ve öğrenme ihtiyaçlarının olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle nitelikli bir eğitim için bu çeşitliliğin göz önünde bulundurulması, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kapsayıcı eğitim ortamlarına erişimlerinin sağlanması ve bu ortamlarda tüm öğrencilere nitelikli eğitim olanaklarının sunulması önemli görülmektedir.

1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrenciler ve Özel Eğitim I-II

Mevcut Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2021) özel eğitim ihtiyacı olan birey, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır. Özel eğitim ise bu bireylerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından uygun eğitim ortamlarında sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021). Özel eğitim ve özel eğitim ihtiyacı olan birey terimiyle ilgili alanda yaygın olarak karıştırılan *zedelenme, yetersizlik ve özür/engel* terimlerini açıklamakta fayda vardır.

Zedelenme, bireyin sahip olduğu organlarının yapısında ve işleyişinde çeşitli nedenlere bağlı olarak bozulmalar olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2006). Bir bireyin gözünde ya da kulağında çeşitli nedenlere bağlı olarak zedelenmeler oluşabilir. Bu zedelenmelere bağlı olarak kimi zaman yetersizlik durumu yaşanabilirken kimi zaman bu durum yetersizlikle sonuçlanmayabilir. (Cavkaytar, 2010). Yetersizlik, bireyin yaşadığı zedelenme sonucunda sahip olduğu organının işlevini yerine getirememesidir. Örneğin bireyin gözündeki zedelenmeye bağlı olarak görememesi bir yetersizliktir. Engel ise bir yetersizlik sonucunda bireyin toplumsal yaşamda akranlarının gerçekleştirebildiği rolleri gerçekleştirememe durumu olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2006). Bir öğrencinin görme kaybının olması bir yetersizliktir. Ancak bu öğrenci için herhangi bir uyarlama yapılmaksızın sınıf ortamında öğretim sunulması ve akranlarıyla benzer materyallerle benzer şekilde değerlendirilmesi bir engeldir. Oysaki öğretmenin aynı öğrenci için yazı puntosunu düzenleyerek materyalde uyarlaması yapması öğrencinin akranlarıyla benzer akademik kazanımları edinmesini sağlayabilir. Engelli olma durumu çoğunlukla toplum tarafından oluşturulan koşullar sebebiyle bireyin kendisinden beklenen rol ve sorumlulukları gerçekleştirememesi olarak düşünülebilir. Bu nedenle engelli

birey ya da yetersizliği olan birey yerine, özel eğitim ihtiyacı olan birey kavramını kullanmak daha uygun olacaktır.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler yaşadıkları yetersizlik durumları, dereceleri, gelişimsel özellikleri ve içinde bulundukları çevresel özellikler sebebiyle birbirlerinden oldukça farklı özelliklere ve performanslara sahiptir. Bu nedenle bu bireylerin gelişimsel özellikleri hakkında genellemelere varmak mümkün değildir. Ancak öğretmenlere fikir vermesi amacıyla sık karşılaşılan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci gruplarının alanyazında yaygın olarak bahsedilen özelliklerine yer verilecektir.

1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler

Zihinsel yetersizlik, 22 yaşından önce ortaya çıkan, hem öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi **zihinsel işlevlerde** hem de bireylerin günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin toplamı olan **uyumsal davranışlarda** önemli sınırlılık durumudur (AAIDD, 2021). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2021) zihinsel yetersizlik kavramı yerine zihinsel engel kavramı kullanılmaktadır. Yönetmeliğe göre zihinsel engelli bireyler hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, zihinsel işlevsel ve uyumsal becerilerde hafif düzeyde bir gerilik yaşadıkları için sınırlı düzeyde desteğe ihtiyaç duyarken ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, yaşam boyu yoğun özel eğitim ve bakım desteğine ihtiyaç duyabilir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- Zihinsel işlev boyutuyla ele alındığında normal insanların zekâ düzeyi puanı 100 olarak kabul edilirken zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin zekâ düzeyi puanları 70 ve altındadır. Ancak bu durum zihinsel yetersizliğin sadece zekâ düzeyi puanı üzerinden tanılandığı anlamına gelmemektedir. Tanımdan da hareketle tanılama sürecinde mutlaka uyumsal davranışlar da göz önünde bulundurulmalıdır (AAIDD, 2021).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkat süreleri çok kısa olup dikkati odaklama ve sürdürmede güçlükleri bulunmaktadır (Kittler, Krinsky-McHall ve Devenny, 2004).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkatin yanı sıra bellekle de ilgili problemleri bulunmaktadır. Bu öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri kısa süreli ve uzun süreli belleğe depolamada ve gerektiğinde uzun süreli bellekten bilgiyi geri çağırmada problem yaşarlar (Kirk, Gallagher, Coleman ve Anastasiow, 2009).
- Dikkat ve bellek problemleriyle bağlantılı olarak bu öğrencilerin birçok akademik alanda normal gelişim gösteren akranlarına göre geridir. Birçok öğrenci olayları ya da nesneleri belirli bir özelliğe göre gruplandırmayı kolay bir şekilde öğrenebilirken bu öğrenciler akıl yürütme ya da değerlendirme yoluyla bir uyaranı sınıflandırma ya da bilgiyi organize etmekte sorun yaşayabilirler (Kirk vd., 2009).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler akranlarına göre daha yavaş öğrenmekle birlikte, soyut kavramları öğrenmede, öğrendikleri bilgileri yeni durumlarla ilişkilendirmede ve genellemede güçlük yaşar (Beirne-Smith, Patton, ve Kim, 2006; Shree ve Shukla, 2016).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları akademik başarısızlık durumuyla bağlantılı olarak yeni öğrenmelere ilişkin motivasyonları düşüktür ve bu öğrenciler zaman içerisinde öğrenilmiş çaresizlik yaşamaya başlarlar (Kirk vd., 2009).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler dilin hem anlama hem de ifade etme boyutunda zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyine bağlı olarak sorun yaşamaktadır. Bu öğrenciler kendilerine verilen yönergeleri ya da okunan bir öyküyü anlamada güçlük yaşayabilir. İfade edici dil boyutunda bu öğrenciler zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre konuşma bozuklukları yaşayabilir. Bu öğrenciler sınırlı sayıda kelime ve cümle çeşitliliğine sahip olup cümle kurarken söz dizim yapısında bozukluklar sergileyebilir (Özmen, 2003).

- Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, bilişsel becerilerde yaşadıkları sınırlılıklardan kaynaklı olarak sosyal becerilerde yetersizlik ve sosyal kabulü olumsuz yönde etkileyebilecek problem davranışlar sergileyebilir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle ilgili belirtilen özellikler bireyin zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyine göre değişebileceği gibi, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencide tüm özelliklerin bulunacağı yönünde bir genelleme yapılması mümkün değildir.

1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), nörogelişimsel bir bozukluk olup yaşamın erken dönemlerinde sosyal iletişim ile etkileşimde güçlük yaşama ve sınırlı yineleyici davranışlar sergileme gibi belirtilerle ortaya çıkan bir durumdur (American Psychiatric Asociation [APA], 2014). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2021) OSB'ye dair, sosyal etkileşim, iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılık vurgulanmakla birlikte hafif, orta ve ağır düzeyde olmak üzere sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırma OSB olan öğrencinin gereksinim duyduğu destek miktarını ifade etmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- Otizm, bir sosyal iletişim bozukluğudur. Otizm spektum bozukluğu olan öğrenciler, sosyal etkileşimin ilk basamağı olan göz kontağından kaçınırlar ya da gözlerinin kenarlarından bakabilirler.
- Bu öğrenciler, isimlerine tepki vermeyebilir, diğer insanlara karşı ilgisiz görünebilir ya da çok az ilgi gösterebilirler.
- Beden dilini kullanma ve anlama konusunda çeşitli sorunlar yaşayabilir, sosyal durumlarda ses tonunu veya yüz ifadesini anlamakta zorluk çekebilir. Sosyal durumlarda gülümsemeyebilir ya da komik bir şey olmadığında gülebilirler.
- Diğer insanların düşünce ve duygularını anlama yeteneğinde yani zihin teorisinde sınırlılıklara sahiptir.
- Oyun becerileri sınırlıdır. Akranlar ve yetişkinlerle etkileşimde sınırlılıkları olmakla birlikte nesnelerle meşgul olabilirler.
- Yönergeleri anlama ve takip etme gibi alıcı dil boyutunda güçlük yaşayabilecekleri gibi, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi ifade edici dil boyutunda da sınırlılıklara sahip olabilirler.
- OSB olan öğrencilerin yaklaşık %20-30'u konuşmada gecikme yaşar ya da bu beceriyi edinemez. Konuşabilen öğrencilerde ise konuşmada gecikme ya da eş zamanlı ekolali (ses tekrarları) görülebilir. Konuşma içeriğinde zaman ve zamir kullanımı yanlış olabilir. Ben ve sen zamirlerini yanlış kullanabilirler ya da konuşma biçimleri monolog şeklinde olabilir.
- Soyut kavramları anlamakta, alay ya da şaka gibi sosyal dili yorumlamada zorlanırlar.
- OSB olan birçok öğrenci basmakalıp motor veya sözel davranışlar sergileyebilir. Nesneleri döndürme, el çırpma ve sallanma gibi sınırlı ve tekrarlayan motor davranışlar görülebilir.
- Bazı nesnelerle aşırı derecede meşgul olabilir ya da çok sınırlı ilgi alanlarına sahip olabilirler. Bir nesneyle saatlerce oynayabilirler ya da belirli özellikteki nesnelere aşırı ilgi gösterebilirler. Ortamdaki herhangi bir değişiklikten (örneğin, yerinde olmayan bir şey veya evde veya sınıfta yeni bir şey) veya rutindeki herhangi bir değişiklikten dolayı üzülebilirler.
- Rutinlere ve aynılıklara aşırı bağlı olup değişikliklerden rahatsız olma, kurallara uymakta ısrarcı olma veya esnek olmayan düşünceye sahip olma gibi davranışlar sergileyebilirler.
- Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde karşılaşılabilen durumlardan biri de aşırı duyarlılıktır. Bu öğrencilerin bazıları sesten bazıları dokunmadan ya da görsel uyarılmadan

rahatsız olabilir. Bu duyarlılık, OSB olan birçok birey için büyük bir sorun olan "duyu bütünleme bozukluğu" adı verilen daha büyük bir durumun parçasıdır.

- OSB olan öğrenciler görsel olarak sunulduğunda bilgileri daha kolay işleyebilirler (Hallahan, Kaufmann ve Pullen, 2014; Kirk vd., 2009; Pratt ve Larriba-Quest, 2017).
- OSB olan öğrenciler birbirlerinden oldukça farklı özellikler sergileyebilen oldukça heterojen bir gruptur. Özellikle dil, iletişim ve sosyal etkileşimde yaşadıkları sınırlılıklara çoğunlukla farklı düzeylerde zihinsel yetersizlik de eşlik etmektedir (Diken, 2010).

1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler

Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı olan DSM-V'e göre öğrenme güçlüğü okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik alanında güçlüklerle karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal zekâya sahip olmalarına karşın beynin atipik işleyişinden kaynaklı olarak bilgiyi işleme ve edinme biçimi bakımından akranlarından farklı özellikler gösterirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, okuduğunu anlama, yazılı ifade ve matematiksel akıl yürütme ile hesaplama alanlarında yaşanan güçlüklerle ön planla çıkmaktadır (NAN Policy and Planning Committee vd., 2008). Heterojen bir grup olan öğrenme güçlüğü yaygın olarak okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve matematik bozukluğu (diskalkuli) olarak sınıflandırılır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- Öğrenme güçlüğünün en göze çarpan özelliği öğrencinin yapabilecekleri ile yapabildikleri arasındaki farkın fazla olmasıdır. Diğer bir deyişle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal bir zekâya sahip oldukları hâlde özellikle bazı akademik alanlarda akranlarından önemli ölçüde ayrışan güçlükler yaşar.
- Öğrenme güçlüğünün bir diğer önemli özelliği ise performanstaki değişkenliğin fazla oluşudur. Matematiksel hesaplamalarda oldukça hızlı ve doğru performans sergileyen bir öğrencinin okuma alanında akranlarından önemli ölçüde ayrışarak hatalı ve heceleyerek okuması bu duruma örnek gösterilebilir (Lewis ve Doorlog, 1999).
- Özellikle disleksi olan öğrenciler okumada ciddi problemler yaşarlar. Bu öğrenciler harfleri tanıma, heceleme, doğru ve akıcı bir şekilde çözümleme konusunda düşük performans sergilerler.
- Okumayı çözümleme ve akıcı okumada yaşanan sınırlılıklara bağlı olarak okuduğunu anlamakta da zorlanırlar.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir kısmı harfleri, kelimeleri doğru bir şekilde yazmada ve yazım sürecinde imla ve dil bilgisi kurallarına dikkat etmede problem yaşayabilir (Özmen, 2010).
- Matematik ile ilgili kavramları, olguları anlamakta ve matematiksel hesaplamalar yapmada zorlanabilirler (Montague, 1995).
- Akademik alanda yaşadıkları başarısızlıklar nedeniyle güdülenme problemleri yaşarlar. Bu öğrenciler başarısızlıklarını kendilerinde olan yetersizliğe atfederken başarılarını ise kendileriyle ilgili olmayan dış faktörlere atfederler ve yaygın olarak öğrenilmiş çaresizlik yaşarlar (Chapman, 1988).
- Öğrenme güçlüğü olan birçok öğrenci, dilin mekanik ve sosyal kullanımlarıyla ilgili sorunlar yaşar. Mekanik olarak sözdizimi (gramer), semantik (kelime anlamları) ve fonoloji (kelimeleri bileşen seslerine ayırma ve tek tek sesleri bir araya getirerek kelimeler oluşturma yeteneği) ile ilgili sorunları vardır. Dilin sosyal kullanımına ise pragmatik denir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle karşılıklı sohbet konusunda sorun yaşarlar. Bu öğrenciler sohbeti sürdürmek için gerekli olan bazı stratejileri kullanmakta güçlük yaşarlar.

- Öğrenme güçlüğü olan öğrencileri bazıları görsel ya da işitsel algı alanında güçlük yaşayabilir. Görsel algı sorunları yaşayan öğrenciler, yapboz oluşturmada, görsel şekilleri algılamada ve hatırlamada güçlükler ya da harfleri tersine çevirme gibi problemler yaşar. İşitsel algı sorunları yaşayan öğrenciler de benzer seslerden oluşan iki kelimeyi ayırt etmede ve sözel yönergeleri takip etmekte güçlük yaşar (Hallahan, Kaufmann ve Pullen, 2014).

1.4. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler

Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler, dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin bütünleştirilmesi sırasında bu bileşenlerin en az birinde ortaya çıkan sorunlar nedeniyle öğrenciler dil ve konuşma bozukluğu tanısı alabilirler (Maviş, 2010). Amerika Konuşma, Dil ve Duyma Birliği'ne (American Speech-Language-Hearing Association) göre bir öğrenci sadece dil ya da sadece konuşma alanında güçlük yaşayabileceği gibi her iki alanda da güçlük yaşayabilir. Dil bozukluğu olan öğrenciler; başkalarının söylediklerini anlamakta güçlük çekebilir. Bu durum bir alıcı dil bozukluğudur. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte sorun yaşayabilirler. Bu durum ise ifade edici dil bozukluğudur. Bir öğrenci hem alıcı hem de ifade edici dil bozukluğu yaşayabilir. Konuşma bozukluğu olan öğrenciler ise ses üretiminde ya da bazı sesleri söylemede zorlanabilir. Konuşurken kekeleyebilir ya da konuşma ritmini ayarlamada sorun yaşayabilir.

1.5. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2021) göre işitme engelli birey, işitme duyarlılığının kısmi ya da tamamen yitirilmesinden kaynaklı özel eğitim ve destek eğitime ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. İşitme yetersizliğinin sınıflandırılmasında işitme kaybının derecesine, kaybın ortaya çıktığı yaşa ve kaybın olduğu yere göre farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır (Akçamete ve Gürgür, 2012; Avcıoğlu, 2010). İşitme kayıplarının şiddeti, bireyin desibel (dB) cinsinden ölçülen sesi almasıyla belirlenir. Tablo 1'de işitme kaybının derecelendirilmesi yer almaktadır Roberts, 2013).

Tablo 1. *İşitme Kaybı Dereceleri*

İşitme Kaybı Düzeyi	Sınıflandırma	Açıklama
0-15 dB	Normal	İletişim üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.
16-25 dB	Çok hafif	Gürültülü ortamlarda, kısık sesleri anlamakta güçlük yaşarlar.
26-40 dB	Hafif	Sessiz ortamlarda kısık ya da uzaktan gelen sesleri anlamakta güçlük yaşarlar. Sınıf içi tartışmaları takip etmede zorlanırlar.
41-55 dB	Orta	Karşılıklı konuşma sırasında sadece yakın mesafeden konuşulanı anlarlar.
56-70 dB	Orta-ağır	Yalnızca yüksek sesli, net konuşmalar duyulabilir ve grup durumları büyük zorluklar yaratır. Konuşma, belirgin şekilde bozulmuş olsa da anlaşılabilir.
71-90 dB	Ağır	Yüksek sesli olmadıkça konuşmalar duyulamaz, o durumda bile, birçok kelimeyi ayırt edemezler. Çevresel sesleri duyabilseler bile anlamlandıramazlar. Konuşma hiçbir zaman anlaşılır değildir.
91 dB ve üzeri	Çok ağır	Karşılıklı konuşmaları duyamazlar. Ancak bazı yüksek çevresel sesleri duyulabilirler. Konuşmanın anlaşılır değildir ya da hiç gelişmemiş olabilir.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin zihinsel olarak herhangi bir problemleri yoktur, normal zekâ düzeyine sahiplerdir. İşitme kaybı, öğrencinin genel bilişsel yeteneklerini etkilemez ancak bu öğrenciler normal işiten akranları kadar iyi duyamadıkları için gelişimsel gecikmeler yaşayabilir (Kirk vd., 2009).
- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma düzeyleri, işiten akranlarından önemli ölçüde daha düşüktür. Ses bilgisel farkındalık ve konuşma seslerini kullanma yetenekleri sınırlı olduğundan ses temelli okuma yazma öğretimine alternatif öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Trezek ve Wang, 2006).
- Konuşulanları anlama ve kendi konuşmalarının anlaşılırlığı işitme yetersizliğinin düzeyine bağlı olarak artıp azalabilir (Sucuoğlu, 2010).
- İşitme yetersizliği yaygın olarak dil ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkiler. Ancak zamanında doğru müdahaleler uygulanmaması durumunda bu alanda yaşanan problemler tüm gelişim alanlarını olumsuz etkileyebilir (Akçamete ve Gürgür, 2012).
- Günümüzde birçok işitme yetersizliğine sahip olan öğrenci işitme cihazları yardımıyla devam eden eğitim faaliyetlerine önemli ölçüde katılım göstermektedir. Bu cihazlar her bireyin işitme özelliklerine göre düzenlenebilir olmasına rağmen öğretmenler ve ebeveynler bu cihazların işitme kaybından kaynaklanan tüm problemleri çözmediğinin farkında olmalıdır (Avcıoğlu, 2010).

1.6. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Gözün yapısında oluşan zedelenmeye bağlı olarak gözün görme işlevini gerçekleştirememesi durumuna görme yetersizliği denir. Görme yetersizliği olan öğrenciler, az gören ve kör olarak sınıflandırılabilir. Bu kavramları eğitsel açıdan ele alırsak az gören öğrenciler, yardımcı araçlar kullanarak ya da kendileri için yapılan çeşitli uyarlamalarla öğrenme süreçlerinde görme potansiyellerini kullanabilirler. Kör olan öğrenciler ise yardımcı araçlarla dahi materyalleri okuyamazken öğrenme süreçlerini ancak dinleyerek ve dokunarak sürdürebilirler (Gürsel, 2010). Görme yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

- Görme yetersizliği olan öğrenciler kendi içlerinde oldukça heterojen bir gruptur. Bu öğrenciler öğrenme özellikleri, işlevsel görmeleri, sosyoekonomik durumları, kültürel geçmişleri, görme kaybının başlangıç yaşı, diğer engellerin varlığı ve bilişsel yetenekleri bakımından birbirlerinden farklıdırlar.
- Görme yetersizliği olan öğrenciler öğrenme deneyimlerini dokunarak ve işiterek edinebilmektedir. Ancak bu duyular her zaman görme duyusunun yerini tutamayabilir.
- Görme yetersizliği olan öğrencilerin çevrelerinde hareket etme yeterlikleri sınırlı olabilir ve bu durum öğrencinin deneyimlerini, sosyal ilişkilerini ve bilgi edinme süreçlerini de sınırlayabilir (Lewis, 2013).
- Eğitimciler 1940'lı ve 1950'li yıllarda, görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin ciddi şekilde etkilenmediğine inanıyorlarken günümüzde bilişsel gelişimin yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerden önemli ölçüde etkilendiği kabul edilmektedir. Bu nedenle görme kaybı öğrencinin bilişsel gelişimi engelleyebilecek bir durumdur.
- Görme yetersizliği olan öğrencilerin dil ve iletişim becerileri gören akranları ile benzer özellikler gösterir. Yani görme kaybı ya da bozukluğu bu öğrencilerin günlük dil kullanımını veya iletişim becerilerini etkilemez (Kirk vd., 2009).

2. Rehberlik ve Araştırma Merkezine Yönlendirme

Eğitim ortamlarında her öğrencinin birbirinden farklı öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip olduğu bilinmektedir. Bazı öğrenciler herhangi bir konuya dair kazanımları hızlı bir şekilde edinirken bazı öğrenciler öğrenme sürecinde daha çok tekrara ihtiyaç duyabilir, öğrendiklerini

sıklıkla unutabilir ya da öğrendiklerini farklı etkinliklere, alıştırmalara genellemede problem yaşayabilir.

Devam eden öğretim programını takip etmede güçlük yaşayan öğrencilerin fark edilmesi değerlendirme sürecinin başlangıcını oluşturur. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik nitelikli özel eğitim hizmetlerinin sunulması için öğrencilerin ilgilerinin, gereksinimlerinin ve çeşitli alanlardaki eğitsel performanslarının ortaya konmuş olması gerekmektedir. Öğrenci hakkında bilgi toplama ve toplanan bu bilgilerden bir yargıya varma süreci genel olarak "değerlendirme" olarak tanımlanmaktadır (Peterson ve Meier, 1987; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2010). Değerlendirme tarama, tanılama, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirme ve izleme gibi amaçlarla yapılmaktadır (McCormick, 2006; McLoughlin ve Lewis, 2001).



Şekil 1. Değerlendirme Süreci

Öğretmenler rehberlik ve araştırma merkezine (RAM) yönlendirmeden önce öğrencinin performans düzeyine ilişkin değerlendirme yapar. Değerlendirme süreci, ***ilk belirleme*** aşamasıyla başlar. İlk belirleme aşamasında öğretmenler, akademik, sosyal-duygusal, motor ve dil becerileri bakımından akranlarından önemli ölçüde ayrışan öğrencileri belirler. Bu noktada öğretmenler, hemen etiketleyici olmamalı; her öğrencinin gelmiş olduğu sosyo-kültürel çevrenin bir parçası olduğunu ve bununla bağlantılı olarak akranlarından farklı özellikler sergileyebileceğini unutmamalıdır. Ancak öğrencinin akranlarıyla arasında olan bu fark, öğrencinin devam ettiği öğretim programının takibini güçleştiriyor, sosyal yönden uyumunu olumsuz yönde etkileyip akranları ve öğretmenleriyle olan ilişkisini bozuyorsa ilk belirleme sürecinin başlatılması gerekir (Kargın, 2019).

İlk belirleme, öğrencinin sınıf öğretmeni ile rehber öğretmeninin iş birliği ile çalışmasını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci performansıyla ilgili kaba değerlendirme yapılarak öğrencinin yapabildikleri ve yapamadıkları; diğer bir deyişle sahip olduğu ve olmadığı beceriler belirlenebilir. Kaba değerlendirme sürecinde gözlemler, görüşmeler ve kontrol listeleri gibi çeşitli informal değerlendirme araçları kullanılarak özel eğitim ihtiyacı olduğundan şüphe edilen öğrenciler belirlenebilir (Gürsel ve Vuran, 2013; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021). Bu öğrencilere gereksinim duydukları desteği sunabilmek amacıyla ilk belirleme aşamasının mümkün olduğunca hızlı bir şekilde tamamlanması önemlidir. Bu nedenle ilk belirleme sürecinin, öğretim döneminin başında ve kısa süre içerisinde tamamlanması önemlidir (Kargın, 2019).

İkinci aşamada ise bu öğrenciler için gönderme öncesi süreç uygulanır. Gönderme öncesi süreç, hastanelere ve rehberlik araştırma merkezine yönlendirme yapmadan önce

öğretmenin eğitim ortamında çeşitli düzenlemeler yapması ve bu düzenlemeler sonrasında öğrencinin eğitim faaliyetlerine katılımının artıp artmadığını değerlendiren bir işleyişe sahiptir (Fuchs, Fuchs, Bahr, Fernstrom ve Stecker, 1990). Bu sürecin yürütülmesindeki en önemli amaç, daha yoğun bir eğitim gereksinimi olmayan öğrencilerin gereksiz yere yönlendirilmesini ve süreç sonunda ortaya çıkabilecek etiketlemeyi önlemektir (Kirk vd., 2009). Gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin yapacakları iş ve işlemler üç basamakta ele alınabilir. Bu basamaklar;

- Bilgi toplama
- Müdahale programı hazırlama ve
- Müdahale programını uygulama ve sonuçlarını değerlendirme şeklindedir.

Bilgi toplama: Öğrencinin devam eden eğitsel faaliyetlere katılımını etkileyen faktörleri belirmek amacıyla öğretmenler, birçok farklı bilgi kaynağından öğrenci hakkında bilgi toplamalı ve bunları kaydetmelidir. Bu kapsamda öğretmenler aşağıdaki noktalarda öğrenci hakkında bilgi toplamalıdır. Bunlar;

- Öğrencinin doğumdan itibaren geçirdiği hastalıklar, kazalar ya da travmalar ve bunlara yönelik alınan tedbirler,
- Öğrencinin ailesinin eğitim düzeyi, sahip oldukları olanaklar, çocuklarının eğitimiyle ilgili yaşadıkları kaygılar ve bunlara ilişkin aldıkları önlemler,
- Öğrencinin okulda sergilediği davranışların evde de tutarlı bir şekilde sergilenip sergilenmediğine ve ailelerin bu davranışlara verdikleri tepkilere ilişkin bilgiler,
- Öğrencinin daha önce devam ettiği eğitim ortamında sergilediği performans, mevcut problemlere benzer problemler olup olmadığı ve problemler varsa bunlara ilişkin alınan önlemler,
- Öğrencinin devam ettiği eğitim programında yer alan kazanımlara ilişkin performansı ve gerek duyuluyorsa bir önceki sınıf programında yer alan kazanımlara ilişkin performansı.

Müdahale Programı Hazırlama: Öğrenci hakkında toplanan tüm bu bilgiler, müdahale programı hazırlama sürecinin temelini oluşturur. Öğretmenler bu bilgilerden yararlanarak öğrenci için müdahale programı hazırlar. Hazırlanan müdahale programında mutlaka öğrenciye özgü uyarlamalara yer verilmelidir. Müdahale programını hazırlarken öğretmenler;

a) Program hedeflerinde,
b) Öğretimsel süreçlerde,
c) Sınıf yönetiminde,
d) Sınıf ortamında uyarlama yapabilirler.

a) Program hedeflerinde uyarlama: Program hedeflerinde uyarlama, öğrenci için hazırlanacak programda yer alacak hedeflerle ilgili uyarlamalardır. Öğretmenler program hedeflerinde uyarlama yapabilmek için öncelikli olarak öğrencinin devam ettiği programın neresinde olduğunu belirlemelidir. Örneğin 2. sınıfa giden bir öğrenciye matematik alanında programa dayalı değerlendirme yapıldığını düşünelim. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin iki basamaklı bir sayıdan, iki basamaklı bir sayıyı onluk bozarak ve bozmadan çıkarma işlemi yapamadığı görülmüştür. Bu noktada program hedeflerinde uyarlamaya gidilip 1. sınıf kazanımlarına dönülebilir ve tek basamaklı bir sayıdan, tek basamaklı bir sayı çıkarma hedefi hazırlanacak müdahale programına eklenebilir.

b) Öğretimsel süreçlerde uyarlama: Öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırmaya ya da daha etkili hâle getirmeye dönük yapılan uyarlamalardır. Bu kapsamda öğretmenler sundukları öğretim yöntemlerini ve materyalleri çeşitlendirebilir. Öğretim sürecine ilişkin daha somut, görsel, dokunsal ya da işitsel materyaller kullanabilir. Öğretim sürecinde sunduğu örnek

sayısını ya da tekrar sayısını artırabilir. Öğretilecek konuyu daha küçük basamaklara ayırarak daha küçük bilgi birimleri hâlinde sunabilir.

c) Sınıf yönetiminde yapılacak uyarlamalar: Sınıfın genel işleyişine ve davranış yönetimine ilişkin yapılan uyarlamalardır. Öğretmenler tüm öğrencileri sınıf kuralları konusunda bilgilendirmeli, kurallara uyanları hangi yollarla pekiştireceğini açıklamalıdır. Sınıf kuralları ve pekiştirmeye karşın bazı öğrenciler davranış problemleri sergileyebilirler. Bu durumlarda daha sistematik davranış değiştirme sistemlerine başvurulabilir. Bu noktada öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin bazı uyarlamalar yapabilir. Öğrencinin olumsuz davranışlarını görmezden gelip sergilediği her olumlu davranışı pekiştirmesi bu tür uyarlamalara örnek olabilir.

d) Çevresel uyarlamalar: Sınıfın fiziksel ve sosyal çevresinde yapılan uyarlamalardır. Öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak sınıfın ısı, ışık, gürültü düzeyi, erişilebilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı gibi unsunlarda düzenlemeler yapılabilir. Dikkatini odaklamada güçlük yaşayan öğrenciler için dikkat dağıtıcı uyaranları mümkün olduğunca en aza indirmek ve bu öğrencileri öğretmenin yakınına oturtmak birer çevresel uyarlama örneği olabilir (Kargın ve Gengeç, 2021).

Müdahale Programını Uygulama ve Sonuçlarını Değerlendirme: Müdahale programı hazırlandıktan sonra hazırlanan programın uygulanması aşamasına geçilir. Programın uygulanması sürecinde dikkat edilecek en önemli konu ne kadar süreyle bu müdahalenin uygulanacağıdır. Öğretmenler müdahale programının uygulamasına yeterli zaman ayırmadığında müdahalenin etkili olmadığını düşünür ve aslında yönlendirme için uygun olmayan öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme için yönlendirir. Aksi durumda yani müdahale programının uygulama süresini aşırı uzattığında ise öğrencinin gereksinim duyduğu daha yoğun desteği alması geciktirilmiş olur. Her iki durum, gönderme öncesi sürecin işleyişini tehlikeye sokmakla birlikte bu sürenin genellikle üç ile beş ay arasında sürmesi önerilmektedir (Kargın, 2019).

Müdahale programı uygulandıktan sonra öğretmenler öğrencideki gelişmeyi ve ilerlemeyi değerlendirir. Öğrencideki ilerleme beklenen düzeyde ise öğrenci genel eğitim sınıfında akranlarıyla eğitimine devam eder. Öğrencideki ilerleme beklenilen düzeyde değil ise öğrenci, ailesinin de onayıyla ayrıntılı değerlendirme için hastanelere ve RAM'a yönlendirilir. Gönderme öncesi süreç sistematik bir şekilde yürütüldüğünde özel eğitim ihtiyacı olduğundan şüphe edilen birçok öğrenci yönlendirmeye gerek kalmadan genel eğitim sınıfında akranlarıyla birlikte eğitim-öğretimlerini sürdürebilmektedir (Kirk vd., 2009).

3. Eğitsel Değerlendirme, Tanılama Süreci ve Eğitim Ortamına Yerleştirme

Gönderme öncesi süreçte öğretmenin yaptığı düzenlemelere rağmen öğrencide beklenen düzeyde bir ilerleme görülmüyorsa ayrıntılı değerlendirme için gönderme süreci başlatılır. Gönderme kararı sadece sınıf öğretmeninin vereceği bir karar olmayıp rehber öğretmen ve ailenin de bu karara onay vermiş olması gerekmektedir. Okul rehberlik servisi ve ailenin onayıyla birlikte öğrenci ayrıntılı değerlendirme için hastanelere ve RAM'a yönlendirilir. Bu yönlendirme sürecinde öğretmen, gönderme öncesi süreçte öğrenci özelinde uyguladığı müdahale programının içeriği ve sonuçları hakkında bir gönderme raporu hazırlar. Gönderme raporu hazırlanmasındaki en temel amaç, ayrıntılı değerlendirmede öğrenciyi değerlendirecek uzmanlara öğrenci hakkında daha fazla bilgi sağlamak ve daha doğru kararlar vermelerine yardımcı olmaktır. Bu kapsamda gönderme raporunda;

- Öğrencinin güçlük yaşadığı gelişim alanlarına ve bu alanlarda sergilediği performansa,
- Öğrencinin güçlük yaşadığı alanların nerede, ne zaman ve hangi etkinlikler sırasında ortaya çıktığına,
- Öğrencinin güçlük yaşadığı alanlara ilişkin yapılan uyarlamalara, uygulanan müdahalelere ve stratejilere,

- Müdahale programının oluşturulması, uygulanması ve izlenmesinde sorumlu olan kişilere
- Başarılı ve başarısız olan müdahalelere ilişkin açıklamalara yer verilmelidir (Kargın, 2019; Kargın ve Gengeç, 2021).

Güçlük yaşanılan gelişim alanlarına ve bu alanlarda sergilenen performansa ilişkin hem okul öncesi hem de ilkokul döneminde olan iki öğrenci üzerinden örnek verebiliriz. Okul öncesi dönemde bir çocuk bilişsel, motor, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım gelişim alanlarında değerlendirilebilir. Örneğin bir okul öncesi öğretmeninin sınıfındaki bir çocuğun bazı gelişim alanlarına ilişkin endişeler duyduğunu ve bu çocuğun performansını değerlendirip ortaya koyduğunu düşünelim. Öğretmeninin gözlemine göre bu çocuk motor ve öz bakım becerilerinde akranlarıyla benzer düzeyde bir performans sergilemektedir. Öğretmen bu çocukla ilgili özellikle bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimi alanlarına ilişkin endişeler duymaktadır. Bu çocuk:

Bilişsel gelişim alanında; çevresinde aynı olan nesneleri eşleyebilmekte ya da belirli bir nesne grubu içerisinde farklı olanı bulabilmektedir. Nesnelerin rengini, şeklini ifade etmekte ancak kavramlar arasında ilişkileri kurmakta güçlük yaşamakta ve neden-sonuç ilişkisi kuramamaktadır. Gördüklerini ya da yaşadıklarını hatırlamakta güçlük yaşamakta ve bunları anlatamamaktadır.

Sosyal duygusal gelişim alanında; kendiliğinden sohbet başlatamamakta ancak başlatılan sohbeti kısa cümlelerle yanıtlayabilmektedir. Basit sorulara kısa cevaplar verebilmekte ancak duygularını ifade edememektedir. Tek başına sınırlı oyuncaklarla kısa süreli de olsa oynayabilir ancak grup oyunlarına katılmamaktadır.

Dil gelişimi alanında; sorulan sorulara bir ya da iki kelime ile yanıt vermektedir. Kendiliğinden soru sorma ya da günlük deneyimlerini paylaşma sıklığı oldukça azdır.

Şimdi de bir sınıf öğretmeninin sınıfındaki bir öğrencisinin bazı gelişim alanlarına ilişkin endişeler duyduğunu ve bu öğrencinin performansını değerlendirip ortaya koyduğunu düşünelim. Öğretmenin gözlem ve değerlendirmelerine göre bu çocuk, sosyal duygusal yönden akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler geliştirip bunu sürdürebilmektedir. Arkadaşlık becerileri iyidir. 3. sınıfa devam eden bu çocukla ilgili olarak öğretmeni özellikle okuma-yazma ve matematik alanlarında endişeler duymaktadır.

Okuma-yazma alanında; okuma hızı sınıf düzeyinin altında olup 1. sınıf düzeyindedir. Öğrenci heceleyerek okumakta ve okurken birçok hece tekrarlama ya da harfi yanlış okuma gibi hatalar yapmaktadır. Yazma kısmında da bakarak yazabilmekte ancak söylenileni yazmakta güçlük yaşamaktadır. Yazının okunurluğu çok düşük olup harflerin büyüklüğüne dikkat etmeden yazmaktadır.

Matematik alanında; ikinci sınıf düzeyinde matematik performans sergilemektedir. 2 basamaklı sayılarla eldesiz toplama işlemi ve onluk bozmadan çıkarma işlemlerini yapabilirken üç basamaklı sayılarla işlemler yaparken basamak hataları yapmaktadır. Matematik problemlerini anlamakta güçlük yaşamakta ve çözememektedir.

Öğrencilerin güçlük yaşadığı alanların nerede, ne zaman ve hangi etkinlikler sırasında çıktığına bakacak olursak;

Okul öncesi dönem çocuğunun bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişim alanında yaşadığı güçlükler eğitim süresi boyunca hemen hemen her etkinlikte gözlenebilir. Serbest zamanda, oyun etkinliklerinde, Türkçe dil etkinlikleri sırasında ve masa başı yapılan etkinlikler sırasında gözlemlenmiştir. 3. sınıfa devam eden öğrencinin yaşadığı güçlükler ise Türkçe ve matematik derslerinde gözlemlenmiştir. Öğrencinin defterleri, yaptığı ödevleri ve verilen çalışma kâğıtları incelenerek bu alanda güçlük yaşadığı görülmüştür.

Öğrencilerin güçlük yaşadığı alanlara ilişkin yapılan uyarlamalar, uygulanan müdahaleler ve stratejilere bakacak olursak;

Okul öncesi dönem çocuğunun tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla öğretmen akran aracılı öğrenmeyi kullanmayı seçmiş olabilir. Daha yetkin bir akranla öğrenciyi eşleştirebilir ve akranın öğrenciye model olmasını sağlayabilir. Sınıf ortamında görseller kullanarak hatırlama becerilerini destekleyebilir. Dil gelişimini desteklemek için genişletme tekniğini kullanabilir. Çocuğun söylediği bir ya da iki kelimeyi çocuğun dil düzeyine uygun bir kelime ile zenginleştirebilir. Sosyal duygusal gelişimi için rutinler oluşturarak tüm çocukların duygularını ifade etmesini destekleyebilir. Grup çalışmalarına olanak veren çevresel düzenlemeler yapabilir.

3. sınıfa devam eden öğrenci için öğretmen, okuma hızını artırmaya yönelik model okuma yapabilir, grafiksel dönüt verebilir. Okuma metinlerini 2. sınıf düzeyinden seçebilir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük öykü haritası kullanabilir. Matematik alanında öğrenciye daha fazla sayıda örnekle yüksek sesle düşünerek işlemleri çözebilir. Problem çözme becerilerini geliştirmek için problemi kendi cümleleriyle ifade etme, görselleştirme gibi teknikler kullanabilir.

Müdahale programının oluşturulması, uygulanması ve izlenmesinde sorumlu olan kişilere bakacak olursak;

Müdahalenin oluşturulma süreci iki öğrencide de öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Uygulanması ve izlenmesi sürecinde daha yetkin akranlardan ve ebeveynlerden de destek alınabilir. Bu kişiler raporda belirtilir.

Başarılı ve başarısız olan müdahalelere ilişkin yapılacak açıklamalara örnek verecek olursak;

Okul öncesi dönem çocuğu için akran aracılı öğrenme ve genişletme tekniği sosyal duygusal gelişim ve dil gelişiminde etkili olmuştur. Çocuk artık grup oyunlarına katılmakta, kendini daha uzun cümlelerle ifade edebilmektedir. Bilişsel gelişim alanında yaşadığı sorunlar ise devam etmektedir. 3. sınıfa devam eden öğrenci için model okuma ve grafiksel dönüt tekniğinin etkili olduğu görülmüştür. Öğrencinin okuma hızı kendi sınıf düzeyine ulaşmıştır. Okuduğunu anlamada yaşadığı sorunlar devam etmekte olup öğrenci öykü haritasını kullanamamıştır. Matematik alanında daha fazla sayıda örnekle yüksek sesle düşünerek model olma öğrencinin hem matematik işlemlerindeki hem de problemlerindeki doğru sayısını arttırmıştır.

Tanılama süreci ilk olarak tıbbi tanı ile başlar. Öğrencinin öğrenme sürecindeki geriliğinin herhangi bir yetersizlikle ilgili olup olmadığını değerlendirmek adına sağlık kuruluşlarında doktorlar tarafından tıbbi tanılama yapılır. Tıbbi tanı alındıktan sonra öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanıp yararlanmayacağına, yararlanacaksa ne tür eğitsel ihtiyaçları olduğuna karar vermek amacıyla RAM'larda bulunan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılır. Özel eğitim değerlendirme kurulu RAM müdürü ya da görevlendirdiği bir müdür yardımcısı, RAM özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, varsa bir çocuk gelişimci ve öğrencinin ailesi gibi üyelerden oluşmaktadır. Bu kurula ihtiyaç olması durumunda fizyoterapist, odyolog, psikolog, dil konuşma terapisti gibi uzmanlar ya da öğrenci çıraklık ve yaygın eğitime gidecekse kurum temsilcisi dâhil edilebilir (MEB, 2021). Bu süreçte öğrencinin tıbbi tanısına ilişkin veriler, ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayalı eğitim ve sağlık ile ilgili öz geçmişi göz önünde bulundurularak kapsamlı bir değerlendirme yapılır. Çeşitli standart araçların kullanıldığı bu değerlendirme süreci sonunda öğrencinin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar ortaya konur ve özel eğitim hizmetleri için uygun olup olmadığına karar verilir.

Öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verirken bazı ölçütler göz önünde bulundurulur. Bunlar;

- Öğrencinin tıbbi tanılama sonrasında mutlaka bir yetersizlik tanısı almış olması,

- Aldığı yetersizlik tanısının eğitsel performansını olumsuz yönde etkilemesi ve
- Eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada özel program ya da hizmetlere ihtiyaç duymasıdır.

Bu üç ölçütü sağlayan öğrencilerin özel eğitim hizmetleri için uygun olduğuna karar verilir (Gürsel ve Vuran, 2013; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021). Örneğin bir öğrenci hastaneden işitme yetersizliği tanısı almış olabilir. Ancak bu yetersizlik durumu öğrencinin eğitsel performansını olumsuz yönde etkilemeyebilir. Öğrenci işitme cihazı kullandığında, bazı teknolojik desteklerden yararlandığında ya da sınıfta öğretmene yakın oturduğunda eğitsel performansı akranlarıyla benzer düzeyde ilerliyorsa bu öğrenci özel eğitim hizmetleri için uygun bulunmaz.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenir. Bu öğrenciler gereksinimleri doğrultusunda uygun eğitim ortamlarına ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilir ve yerleştirme süreci başlatılır (Kargın, 2007; MEB, 2021; Özyürek, 2015). Ülkemizde özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için iki farklı yerleştirme kararı verilebilir. Bunlardan biri öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim sınıfında eğitim almasıyken diğeri, öğrencinin kendisiyle benzer yetersizliğe sahip öğrencilerin devam ettiği özel eğitim okulunda ya da sınıfında eğitim almasıdır. Her iki yerleştirme kararı sonrasında da öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması gerekmektedir (Gürsel ve Vuran, 2013; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021).

4. Destek Eğitim Modelleri

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci için uygun destek eğitim modeline karar vermek, özel eğitim alanında yıllardır tartışılan bir konudur. Bu noktada karşımıza sıklıkla çıkan kavramlardan biri en az kısıtlayıcı ortamdır. En az kısıtlayıcı ortamın net bir tanımı yoktur. Her öğrenci için en az kısıtlayıcı ortam farklı bir yerleştirme seçeneği anlamına gelebilir. Ancak bu kavram genellikle öğrencinin normal gelişim gösteren arkadaşlarından, evinden, ailesinden ve toplumdan mümkün olduğunda az ayrılması anlamına gelir (Rozalski, Miller ve Stewart, 2011). Bu genellikle öğrencinin tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleşmesi gibi anlaşılsa da bazı öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı özel eğitim sınıfı ya da tamamen ayrıştırılmış özel eğitim okulları olabilir. Ancak burada temel alınacak düşünce, öğrencinin yaşamı olabildiğince normal seyrinde devam etmeli, sunulacak eğitim fırsatları öğrencinin bireysel ihtiyaçlarıyla uyumlu olmalı ve bireysel özgürlüğe kesinlikle gerekli olandan fazla müdahale edilmemelidir (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2014).

Öğrencinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi, tıbbi yetersizlik tanısına ek olarak eğitsel performans düzeyinin ve bununla bağlantılı olarak gereksinimlerinin belirlenmesinin sonucunda gerçekleştirilir. Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin devam edebilecekleri eğitim ortamları ya da yerleştirme seçenekleri en fazla kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru aşağıda gibi sıralanmaktadır:

- Yatılı özel eğitim okul ve kurumları
- Gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları
- Özel eğitim sınıfı
- Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme
- Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme

Yatılı özel eğitim okul ve kurumları: Tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden oluşan bir okul içerisinde öğrenciye gündüz eğitim verilirken akşam barınmasına olanak veren eğitim kurumlarıdır (Kargın, 2012; Odluyurt, 2019).

Gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları: Yatılı özel eğitim okullarında olduğu gibi bu okullara da tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler devam etmektedir. Bu okullardaki öğrenciler eğitim saatleri dışında normal hayatlarına devam edebilir.

İster yatılı ister gündüzlü olsun özel eğitim okulları ayrıştırılmış eğitim ortamları olarak kabul edilmektedir. Çünkü burada eğitim gören öğrencilerin tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerdir. Bu eğitim ortamları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için düzenlenmiş özel bir çevrede, özel olarak yetişmiş personelle, öğrenci gereksinimleri dikkate alınarak oluşturulan program ve materyallerle öğrencinin gelişiminin daha iyi karşılanacağı görüşünden hareketle açılmıştır. Ayrıştırılmış eğitim ortamları farklı nedenlere bağlı olarak çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Öğrencilerin performansı iyi olan modeller görmemeleri, öğretmenlerin öğrencilere dönük beklentilerinin düşük olması, ayrıştırılmış eğitim ortamlarının etiketlemeye neden olması ve bu okullara devam eden öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlama güçlükleri bu okulların sınırlılıklarıdır (Kargın, 2012; Odluyurt, 2019).

Özel eğitim sınıfı: Genel eğitim okulları bünyesinde, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin toplu bir şekilde eğitim alması için açılan ayrı bir sınıflardır. Özel eğitim sınıfları, özel eğitim okullarının açılmasının maliyetli olması, öğrencileri yaşadığı çevreden uzaklaştırmama ve öğrenciye kısmi de olsa normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olma imkânı sağlaması bakımından tercih edilmektedir. Ancak alandaki uygulamalarda özel eğitim sınıflarının kısmi de olsa kaynaştırmaya hizmet etmediği; özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sadece derslerde değil ders dışı etkinliklerde dahi ayrıldıkları görülmüştür (Kargın, 2012; Odluyurt, 2019).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında yetersizliği olmayan akranlarıyla beraber tam ya da yarı zamanlı olarak eğitimlerini sürdürmelerine kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim denmektedir (MEB, 2017). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü tarafından 2017 yılında çıkarılan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Genelgesi'nde her iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Son yıllarda bu kavramlarla birlikte kullanılan bir diğer kavram da kapsayıcı eğitimdir. Nihayetinde alanyazında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim alması kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim gibi farklı terminolojilerle ifade edilmektedir.

Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak bazı dersleri özel eğitim sınıfında bazı dersleri kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında almasıdır. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin gerekli destek hizmetlerle beraber, okulda geçirdiği sürenin tamamını normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta geçirmesidir. Her iki koşulda da destek hizmetlerin sağlanması zorunludur (Odluyurt, 2019). Destek hizmetler, sadece öğrenciye değil, öğrencinin ailesine, öğretmenine ve okuldaki diğer personele, uzman personel ve gerekli materyallerle sunulan danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021). Destek hizmetlerin sağlanmaması koşulunda kaynaştırma/bütünleştirmeden bahsetmek mümkün değildir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kendi içerisinde birçok avantaj ve sınırlılığa sahiptir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrenciler akademik ve sosyal yönden uygun davranışları gözlemleyip model alabilirler. Bu durum bu öğrencilerin toplumsal yaşama uygun davranışlar edinmelerini ve uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıracaktır. Bu uygulamalar sayesinde normal gelişim gösteren öğrencilerin de bireysel farklılıklara yönelik farkındalıkları artabilir ve bu farklılıklara ilişkin tutumları olumlu yönde

değişebilir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin aileleri çoğu zaman çocuklarının yaşadıkları engelden kaynaklı kendilerini dışlanmış hissedebilirler. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sayesinde bu aileler, normal gelişim gösteren akranların aileleriyle ilişkiler geliştirerek kendilerini toplumsal yapının bir parçası olarak görebilirler. Bununla bağlantılı olarak normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin de farklılıklara saygı ve kabulünün artması toplumsal yapı içerisinde bütünleştirmenin yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir (Wolery ve Wilbers, 1994).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşması birçok etkene bağlıdır. Tüm okul çalışanlarının ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin olumlu tutumları, destek hizmetlerin sağlanması, sınıf ortamlarında çeşitli çevresel düzenlemelerin yapılması, akranların kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmesi ve tüm velilerle iş birliği yapılması bunlardan birkaçıdır (Özokçu, 2013). Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme başarısını etkileyen en önemli etkenlerin başında öğretmenlerin geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin olumsuz tutumlara sahip olması işleyişi olumsuz yönde etkilerken öğretmenlerin özel eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin artması ve materyal, personel gibi çeşitli hizmetlerden yararlanmaları öğretmen tutumlarını olumlu yönde değiştirebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasını engelleyen etkenlerden bir diğeri de uygun personel ve destek hizmetlerin yetersiz oluşudur. Gerekli durumlarda öğretmene ve/veya öğrenciye destek hizmetler sağlanmıyorsa bu noktada kaynaştırmadan bahsetmek mümkün değildir. Genel eğitim okullarının fiziksel ortamının yetersizliği de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Okulların fiziksel yapısı tüm öğrencilerin bağımsız hareket etmesine olanak verecek şekilde düzenlenmelidir (Kargın, 2010).

5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Hazırlama

Özel eğitim ihtiyacı olan her öğrenci için yerleştirildikleri eğitim ortamında bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturulması yasal bir zorunluluktur. BEP, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri eğitim programı temel alınarak öğrencinin gelişim özellikleri, eğitsel gereksinimleri ve performans düzeyleri doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren bireye özgü program olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021). BEP yasal bir zorunluluk olup özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen her öğrenci için hazırlanmalıdır. Belirli anahtar özelliklere sahip olan BEP (Nugent, 2005);



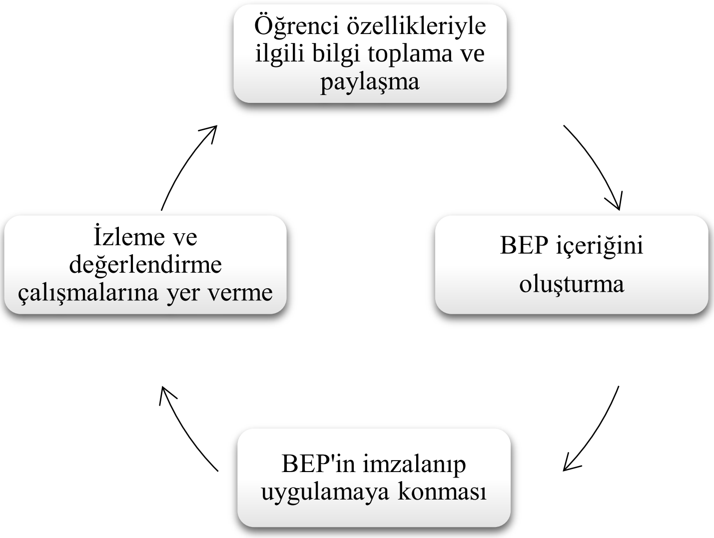
Şekil 2. BEP'in Özellikleri

BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden okullardaki BEP geliştirme birimi sorumludur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2021) 47. maddesine göre BEP geliştirme biriminde okul müdürü ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında;

- Rehber öğretmen,
- Öğrencinin sınıf öğretmeni,
- Öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri,
- Öğrencinin velisi ve
- Öğrencinin kendisi bulunur.
- Gerekli durumlarda özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üye ve mesleki eğitim veren kurumlarda meslek derslerini veren bir alan öğretmeni de BEP geliştirme birimine katılabilir.
- BEP geliştirme biriminin birçok önemli görevi bulunmaktadır. Bunlar;
- BEP'in geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili koordinasyonu sağlamak,
- Öğrencinin gelişim özellikleri ve eğitsel gereksinimlerini temel alarak BEP'inde değişiklik ve düzenlemeler yapmak,
- BEP'in uygulanması sürecinde eğitim ortamlarının düzenlenmesi, materyal hazırlanması ve temin edilmesi konusunda yöneticilere ve öğretmenlere öneriler sunmak,
- Okulda bulunan diğer birimlerle iş birliği ile çalışmak,
- Destek eğitim odasından faydalanacak öğrencilere hangi derslerin haftalık kaç saat sunulacağını belirlemek,
- Ayrıştırılmış eğitim ortamları olan özel eğitim okulları ya da sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrenciler arasından tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime uygun olanları belirlemek ve okul yönetimine bildirmek,
- Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerden, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte ders alabilecek öğrencileri belirlemek ve bu öğrencilerin ders saatlerini planlamak,
- Öğretim ve değerlendirme sürecinde kullanılacak materyal, yöntem ve teknikleri belirlemek,
- Sınavlarda refakat edilmesi gereken öğrencileri belirlemek,
- Özel eğitim okullarında grup eğitimine uyum sağlayamayan öğrencilerin grup eğitimine hazırlanması için bire bir eğitime başlama ve bitirme sürecinin kararını vermek,

- Velinin yazılı isteği doğrultusunda ilkokul döneminde öğrencilerin bir kereye mahsus sınıf tekrarı yapmasına karar vermek şeklindedir (MEB, 2021).

BEP geliştirme süreci döngüsel bir yapıdadır. BEP geliştirme birimi öncelikli olarak öğrencinin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi toplar ve topladıkları bilgileri birbiriyle paylaşarak öğrenci özelliklerini ortaya koyar. Öğrencinin gelişimsel özellikleri ile bağlantılı olarak öncelikli öğrenme gereksinimlerini belirler, performans düzeyini tanımlar ve buna uygun hedefler geliştirir. Hedeflere ulaşmak için öğrenciye sunulacak hizmetleri, bu hizmetlerin kimler tarafından, nerede, ne zaman ve ne sıklıkla sunulacağını ve öğrenci ilerlemeleri değerlendirmede kullanılacak yöntem ve ölçütleri belirleyerek BEP içeriğini oluşturur. Bu içerik, BEP geliştirme birimindeki tüm üyeler tarafından imzalanır ve öğrenci için planlanan hizmetler ya da destekler uygulamaya konur. Süreç içerisinde izleme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilerek öğrencinin ilerlemesi raporlaştırılır ve aile bu konuda bilgilendirilir. Yıllık hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla BEP yılda bir kez mutlaka gözden geçirilir. Ancak öğrenci konulan hedeflerde beklenen düzeyde bir ilerleme göstermiyorsa ya da bu hedefler planlanandan daha önce gerçekleşmişse yılını doldurması beklenmeden de BEP tekrar gözden geçirilebilir. Öğrenci yeniden değerlendirilerek yeni bir BEP oluşturulabilir (Özyürek, 2010).



Şekil 3. BEP’in Hazırlanma Süreci

Bireyselleştirilmiş eğitim programının içeriğinde yer alması gereken bazı temel ögeler bulunmaktadır. Bunlar;

a) Öğrencinin demografik özelliklerinin tanımı
b) Öğrencinin eğitsel performans düzeyinin tanımı
c) Uzun dönemli ya da yıllık hedefler
d) Kısa dönemli hedefler
e) Öğretim yöntemleri ve materyaller
f) Amaçlara ulaşmak için gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihleri
g) Uygun değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri
h) Ek hizmetler (Gibb ve Dyches, 2000; Strickland ve Turnbull, 1990 aktaran Kargın, 2007).

a) Öğrencinin Demografik Özelliklerinin Tanımlanması

Bu kapsamda öğrencinin ve ebeveynlerinin adı soyadı, öğrencinin doğum tarihi, okulu, sınıf düzeyi, yetersizlik türü ve varsa ek yetersizliği gibi bilgilere yer verilir (Gibb ve Dyches, 2000).

b) Öğrencinin Eğitsel Performans Düzeyinin Tanımlanması

Eğitsel performans düzeyi, öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu alanları yansıtan bir ifade olup öğrencinin yapabildikleri ile yapamadıkları birlikte ifade edilir. Performans düzeyinin tanımlanmasında dikkat edilecek bazı hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar şu şekildedir (Gibb ve Dyches, 2000; Kargın, 2007; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2009):

- Performans düzeyi ifadesi, öğrencinin geçmişteki ya da gelecekteki olası performansını değil, şimdiki performansını yansıtmalıdır.
- Performans düzeyinin tanımı, değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak oluşturulmalıdır. Bu değerlendirme araçları formal ya da informal olabilir. Formal değerlendirme araçlarına standart testler; informal değerlendirme araçlarına görüşme, gözlem, kontrol listeleri, ölçüt bağımlı testler, hata analizi, tepki analizi ve yazılı sınavlar örnek gösterilebilir (McLoughlin ve Lewis, 2001). Bununla birlikte bu değerlendirme araçları, özellikle informal değerlendirme araçları öğretmenler tarafından bilgi toplamada da kullanılabilir.
- Performans düzeyi ifadesi, öğrencinin gereksinimleri ile bağlantılı olup uzun dönemli ve kısa dönemli hedeflere ilişkin ipuçları içermelidir.
- Performans düzeyini temel alarak uzun dönemli ve kısa dönemli hedefler oluşturabilmek için performans düzeyinin ölçülebilir ve gözlenebilir bir şekilde ifade edilmesi gereklidir. Bilir, tanır ya da hoşlanır gibi ifadeler gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar değilken okur, söyler ya da gösterir gibi ifadeler gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlardır. Amaçlar ya da hedefler ifade edilirken her zaman gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler kullanılmalıdır.
- Performans düzeyini tanımlarken öğrencinin gelişimsel ve öğrenme özellikleriyle ilgili ayrıntılı, kapsamlı ve gerçekçi bilgiler sunmak, öğrenci için konulacak hedeflerin de gerçekçi ve erişilebilir olmasını sağlaması bakımından önemlidir.

Performans düzeyi örneği: Mete, bağımsız anaokuluna yarım gün devam eden otizm spektrum bozukluğu olan beş yaşında bir öğrencidir. Yapılan gözlem ve aile görüşmelerine göre Mete, başkalarının başlattığı sohbetlere ya da sorulara kısa cevaplar vermekte ancak kendisi bağımsız bir şekilde sohbet başlatmamaktadır. Mete tuvaletini yapabilmekte, elini yüzünü yıkayabilmekte ve giysilerini çıkarabilmektedir. Psikomotor alanda rastgele makasla kesme yapabilirken bir çizgiyi takip ederek makasla kesememektedir. Okul öncesi kavramlar sorulduğunda üç farklı şekli (daire, üçgen, kare) ve ana renkleri gösterebilmekte ancak ara renkleri gösterememektedir. Zıtlık kavramlarından sadece büyük kavramını farklı büyüklükte aynı cinste iki nesne arasından gösterebilmiş, nesne resimleri üzerinden büyük olanı da gösterememiştir.

Performans düzeyi örneğinde, öğrencinin şimdiki zamanda yapabildikleri ve yapamadıkları birlikte ifade edilmiştir. Öğrencinin performansına ilişkin verilerin hangi yollarla toplandığı bellidir. Örnekte gözlem, görüşme ve ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi informal değerlendirme araçları kullanılmıştır. Performansa ilişkin ifadeler gösterir, giyer gibi gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edilmiştir. Öğrencinin yapabildikleri ve yapamadıklarının ayrıntılı olarak betimlenmiş olması, uzun dönemli ve dolayısıyla kısa dönemli hedeflerin oluşturulmasına olanak sağlayacaktır. Performans düzeyi örneği doğrultusunda uzun dönemli ve kısa dönemli hedef örnekleri oluşturulacaktır.

c) Uzun dönemli ya da yıllık hedefler

Uzun dönemli hedefler, öğrencinin bir yıl ya da akademik dönem içerisinde makul düzeyde kazanabileceği davranışlar olarak tanımlanabilir (Özyürek, 2010). Uzun dönemli hedefleri belirlenmesinde;

- Öğrencinin performans düzeyi,
- Yetersizliğinin derecesi,

- Geçmiş öğrenme deneyimleri ve öğrenme hızı,
- Çevresinin ve ailesinin özellikleri
- Sınıf öğretmenine sağlanan destek hizmetler ve
- Öğrenciye sağlanacak destek hizmetler gibi kritik noktalara dikkat edilmelidir (Kargın, 2012).

Tüm bunların yanı sıra, hedeflerin öğrenci için "öncelikli" olması, uzun dönemli hedeflerin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli noktadır. Öncelikli beceriler, öğrenci için işlevsel olan, daha sık kullanılan, farklı ortamlarda tekrarlanan, başka beceriler için ön koşul niteliği taşıyan, öğrencinin bağımsızlığını ve kendine olan güvenini artıran beceriler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2019). Seçilen öncelikli beceriler, uzun dönemli hedef ifadelerine dönüştürülürken performans düzeyi ifadelerinde olduğu gibi gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde oluşturulmalıdır. Yukarıda verilen performans düzeyi örneği temel alınarak uzun dönemli hedef örnekleri oluşturulmuştur.

Uzun dönemli hedef örnekleri

UDH 1. Mete, bir akademik yılsonunda basit şekilleri çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.

UDH 2. Mete, bir akademik dönemin sonunda iki farklı büyüklükte farklı cinste nesne ya da nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

d) Kısa dönemli hedefler

Kısa dönemli hedefler, öğrencinin performans düzeyi ile uzun dönemli hedefleri arasındaki ara basamaklar olarak tanımlanmaktadır (Gibb ve Dyches, 2000; Kargın, 2007). Ara basamaklar belirlenirken konu ya da beceriler mantıksal bir sıralamayla kolaydan zora doğru basamaklandırılır. Daha sonra bu basamaklar kısa dönemli hedefler hâline dönüştürülür. Kısa dönemli hedef ifadelerinde birey, ölçüt, koşul ve davranış olmak üzere dört temel öge bulunur.

Birey: Oluşturulacak hedef ifadeleri öğrenciden beklenen davranışları yansıtmalıdır. Bu nedenle öğretmen kendisine dönük hedef koymaz, öğrenciye dönük hedefler koyar. Bu ifadelerin odağında öğrenci olduğu için öğrencinin ismine yer verilmelidir.

Ölçüt: Öğrencinin hedef davranışı kazanıp kazanmadığına karar vermede kullanılan bir standarttır. Bu standart kimi zaman bir zaman sınırı, kimi zaman doğru tepki sayısı ya da yüzdesi olabilir (Kargın, 2010). "Ahmet, beş dakikada 10 tane iki basamaklı iki sayıyı eldesiz bir şekilde toplar." ifadesindeki 5 dakika zaman sınırına işaret eden bir ölçüttür. "Pelin iki basamaklı sayılardan oluşan 10 toplama işleminin 9'unu eldesiz bir şekilde toplar." ifadesi doğru tepki sayısına ya da "Pelin iki basamaklı sayılardan oluşan 10 tane toplama işlemini %90 doğruluk düzeyinde eldesiz toplar." ifadesi ise doğru tepki yüzdesine örnek olabilir.

Davranış: Öğrenciden sergilemesi beklenen eylemlerin açık bir şekilde ifade edilmiş hâlidir. Davranış ögesinin gözlenebilir ve ölçülebilir olması çok önemlidir (Kargın, 2010). Bu doğrultuda "Gözde 2. sınıf düzeyinde bir metni anlar." ifadesi yerine "Gözde, 2. sınıf düzeyinde bir metinle ilgili 5 sorunun 4'üne doğru yanıt verir." ifadesi daha uygundur. İlk örnekte öğrencinin metni anlayıp anlamadığını nereden anlayacağımız ya da öğrenci ne yaparsa metni anladığını düşüneceğimiz belli değilken ikinci örnekte davranış daha açık, gözlenebilir ve ölçülebilir hâle getirilmiştir.

Koşul: Hedef davranışın hangi koşullar altında, nerede, ne zaman ve nasıl sergilenmesi gerektiğini gösteren bir ifadedir (Kargın, 2007). Koşula ilişkin ifadeler, yönerge, talep, destek ya da materyal başlıklarında çeşitlilik gösterebilir (Hedin ve DeSpain, 2018). "Kerem sayması istendiğinde 1'den 20'ye kadar ritmik sayar." örneğindeki sayması istendiğinde ifadesi yönerge ya da talebe ilişkin koşula örnektir. "Kerem tişört katlama videosu izleyerek

tişörtünü yardımsız katlar." örneğindeki tişört katlama videosu ifadesi materyale ilişkin bir koşul örneği olabilir.

Performans düzeyi temel alınarak oluşturulan uzun dönemli hedeflerin ara basamakları olan kısa dönemli hedeflere ilişkin örnekler şu şekildedir:

Uzun dönemli ve kısa dönemli hedef örnekleri

UDH 1. Mete, bir akademik yıl sonunda basit şekilleri çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keserek şekli çıkarır.

KDH 1. Mete kendisine verilen farklı uzunlukta düz çizgilerin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.

KDH 2. Mete kendisine verilen farklı uzunlukta eğik çizgilerin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.

KDH 3. Mete kendisine verilen farklı şekillerin çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keserek şekli çıkarır.

UDH 2. Mete, bir akademik dönemin sonunda iki farklı büyüklükte farklı cinste nesne ya da nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

KDH 1. Mete, iki farklı büyüklükte aynı cinste aynı tipte nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

KDH 2. Mete, iki farklı büyüklükte farklı cinste nesneler arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

KDH 3. Mete, iki farklı büyüklükte farklı cinste nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

e) Öğretim yöntemleri ve materyaller

BEP içeriğini oluştururken kısa dönemli hedeflerin yanı sıra bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak öğretim yöntemleri ve materyaller de belirlenir. Öğretim yöntemleri ve materyaller belirlenirken hem hedefin özelliklerine hem de öğrenci özelliklerine dikkat edilmelidir (Kargın, 2010).

f) Hedefler için ayrılan zamanın başlama ve bitiş tarihleri

Öğrenciye sunulacak hizmetlerin başlayacağı zaman, bu hizmetlerin sıklığı ve devam etme süresi BEP hazırlanması sürecinde planlanmalıdır (Kupper, 2000). Hedeflere ulaşmak için gerekli olan zaman diliminin belirlenmesinde öğrencinin mevcut performans düzeyine, geçmişteki öğrenme hızına, yetersizlikten etkilenme düzeyine, ek özel eğitim hizmeti alıp almamasına, çevresinin ve ailesinin özelliklerine ve eğitim gördüğü sınıfın özelliklerine dikkat edilmelidir (Kargın, 2012).

g) Uygun değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri

Öğrencinin BEP'inde yer alan hedeflere ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılacak değerlendirme yöntemleri ve başarı ölçütleri BEP hazırlanma sürecinde belirlenmelidir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılan gözlem, görüşme, kontrol listeleri gibi informal değerlendirme araçları öğrenci ilerlemelerini değerlendirmede de kullanılabilir (Kargın, 2019).

h) Ek hizmetler

Öğrenciye sunulacak ek hizmetler öğrencinin uzun dönemli hedeflere ulaşmasını kolaylaştırmakla birlikte özel eğitim, ilgili hizmetler ve tamamlayıcı destekler başlıklarında ele alınabilir. *Özel eğitim,* genellikle özel eğitim öğretmeni tarafından sunulan ve öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olarak tasarlanmış bir hizmettir. *İlgili hizmetler*, öğrencinin

eğitsel gereksinimleriyle bağlantılı ancak özel eğitim dışında kalan fizyoterapi, dil konuşma terapisi ya da psikolojik danışma hizmetleri gibi hizmetlerdir. *Tamamlayıcı destekler ve hizmetler* ise öğrencinin devam eden eğitim programına katılımını artıran hizmetlerdir. Öğretmenin yaptığı uyarlamalar, sınıf içi düzenlemeler, yardımcı teknoloji kullanımı ve davranış yönetimi uygulamaları tamamlayıcı destek ve hizmetlere örnek olabilir. BEP geliştirme birimi BEP içeriğine, öğrencinin ihtiyaç duyduğu ek hizmetleri ve bu hizmetlerin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne sıklıkla verileceği bilgisini eklemelidir (Gibb ve Dyches, 2000).

BEP Sürecinin Etkili Bir Şekilde Yürütülmesi İçin Neler Yapılabilir?

- Gerçekçi bir BEP geliştirmek için öncelikli olarak öğrencinin performans düzeyinin doğru bir şekilde belirlenmiş olması gerekir. Performans düzeyinin hatalı belirlenmesi durumunda oluşturulan hedefler de hatalı olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli değerlendirme araçları ile farklı ortam ve zamanlarda öğrenci performansı hakkında bilgi toplaması gerekmektedir.
- Öğrencinin program içerisindeki performansını belirlemek ve programdan ne ölçüde yararlandığını ortaya koyabilmek amacıyla mutlaka izleme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir.
- BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreci bir ekip işidir. Bu sürecin daha etkili yürütülebilmesi için ekipteki herkesin kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi çok önemlidir. Ancak bu durum herkesin birbirinden bağımsız şekilde çalışarak sorumluluklarını gerçekleştirmesi anlamına gelmemektedir. Ekip üyelerinin birbiriyle iş birliği yapması ve öğrenci hakkında bilgi paylaşımında bulunması öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracaktır.
- BEP geliştirme biriminin ayrılmaz bir parçası da ailedir. Ailelerin BEP sürecine katılımlarının artması öğrenciler için daha anlamlı hedefler belirlenmesini sağlayabileceği gibi ailelerin okulda devam eden öğretim süreçlerini evde de destekleme olanağını artırabilir. Bu nedenle öğretmenler ailelerin BEP sürecine katılımlarını desteklemelidir. Ailelerle olumlu bir iletişim geliştirmek, BEP toplantılarına aileleri davet etmek ve bu toplantılarda ailelerin anlayabileceği basit dil kullanmak önemlidir.
- BEP sürecinin işleyişinin niteliğini arttıran önemli noktalardan biri de öğretmene ve öğrenciye sağlanan destek hizmetlerdir. Bu hizmetlerin öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşmasını ve eğitim ortamlarına katılımlarını artırmakla birlikte öğretmenlerin de işini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle destek hizmetlerin yaygınlaştırılması ve ulaşılabilir olması büyük önem arz etmektedir.

6. Öğretimin Bireyselleştirilmesi ve Öğretim Uyarlamaları

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin her birinin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğrenebilmesi, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Bu da ancak öğretimlerde öğrenciye özgü uyarlamalar yapılarak öğretimlerin bireyselleştirilmesiyle mümkün olabilir (Mastropieri & Scruggs, 2016; Renzulli vd., 2000). Öğretimin bireyselleştirmesi, bir sınıftaki tüm öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmaları için yapılabilecek uyarlamalar anlamına gelmektedir (Janney & Snell, 2006). Öğretim uyarlamaları, öğrenme hızı ve kapasitesi bakımından akranlarına göre farklılık gösteren öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeleri ve sınıf içinde gerçekleştirilen faaliyetlere üst düzeyde katılımları için yapılan çeşitli düzenlemelerdir (Sucuoğlu, 2006; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Sınıf içinde yapılacak uyarlamaları öğretmenler organize edebilir. Bu sebeple öğretmenlerin iyi bir gözlemci olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, gözlemleri neticesinde öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilir. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yapılan öğretimsel uyarlamalarla her öğrencinin öğrenme etkinliklerin üst düzeyde faydalanmasını sağlayabilir (Friend & Bursuck, 2002).

Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Önemi

Sınıflarda bulunan öğrencilere bakıldığında tek tip öğrenci profili olmadığı ve bireysel farklılıklardan dolayı çeşitli performans düzeylerine sahip öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Özel eğitim okullarında ve kaynaştırma/bütünleştirme kapsamına giren tüm sınıflarda çok sayıda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci bulunmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, yeni bir konuyu öğrenirken ilgili konuyu kavramış gibi görünse de diğer öğrencilerden daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu öğrencilerin her birinin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğrenebilmesi, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Bu da ancak öğretimlerde öğrenciye özgü uyarlamalar yapılarak öğretimlerin bireyselleştirilmesiyle mümkün olabilir (Mastropieri & Scruggs, 2016; Renzulli vd., 2000).

Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Ortaya Çıkış Gerekçeleri

Sınıflarda bulunan öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunabilmek ve öğrencilerin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğretimler gerçekleştirebilmek önemlidir. Bunun için öğrencilerin başarılı olduğu öğrenme biçimlerinin farkında olmak ve öğretilecek içerikleri buna uygun bit biçimde sunmak gerekmektedir. Bu kapsamda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere öğretim yapan öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını gözden geçirerek gerekli uyarlamaları yapmaları gerekmektedir (Macintyre & Deponio, 2003).

Öğretimin Bireyselleştirilmesinde ve Öğretim Uygulamalarında Temel Uygulama İlkeleri

Öğretimin bireyselleştirilmesinde ve öğretim uyarlamalarında esas alınması gereken bazı uygulama ilkeleri bulunmaktadır (O'Brien ve Guiney, 2001). Bunlar:

- Tüm öğrenciler öğrenebilir ve öğretmenler öğretebilirler.
- Her öğrencinin eğitimden en yüksek düzeyde faydalanma hakkı vardır.
- Her öğrencinin gelişimi takip edilmeli ve ilerleme gösterenler ödüllendirilmelidir.
- Her öğrencinin ortak, farklı ve bireysel gereksinimleri vardır. Tüm öğrencilerin farklı, ortak ve kendine özgü ihtiyaçları vardır.

Bu ilkeler doğrultusunda bireyselleştirilmiş öğretim öğrencilerin bilgiyi anlama, işleme ve çıktı oluşturmaları sürecinde öğrenciye özgü yolları ve uyarlamaları içerir (Gül, 2014). Öğretim bireyselleştirilirken öğrencilerin ilgileri, öğrenme profilleri, hazırbulunuşlukları vb. değişkenler göz önünde bulundurularak süreç ve ürün üzerinde uyarlamalar yapılır (Heacox, 2012).

Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Kapsamı

Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrenmeye etki eden tüm faktörlerin öğrenci özellikleri çerçevesinde düzenlenmesidir. Bireyselleştirilmiş eğitim planının (BEP) parçası olan düzenlemeleri ve değişiklikleri içerir (Snell & Janney, 2005). Öğretimini öğrencilere göre uyarlamak isteyen bir öğretmen aşağıda belirtilen alanlarda düzenlemeler yapabilir. Bu düzenlemeleri gerçekleştiren bir öğretmenin sınıf yönetimi de olumlu yönde etkilenecektir (Kargın, 2010).

a) Fiziksel düzenlemeler
b) Sürece yönelik düzenlemeler
c) Sınıf iklimine yönelik düzenlemeler
d) Öğretimsel düzenlemeler
e) İşleyişle ilgili düzenlemeler

a) Fiziksel düzenlemeler

Fiziksel düzenlemeler, uygun öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik yapılan düzenlemeleri kapsar. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için yapılacak fiziksel düzenlemeler

sınıfın genel fiziki yapısı, araç-gereçlerin düzenlenmesi ve ulaşılabilirlik olarak üç başlık altında toplanabilir (Friend & Bursuck, 2002; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

- **Sınıf ortamının genel fiziki yapısı**

Sınıf ortamındaki ısı, ışık ve gürültü miktarı, renk, büyüklük vb. fiziki özelliklerdir. Sınıf ortamındaki ısının gereğinden fazla ya da az olması öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu olumsuz koşullar, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konuya odaklamasını zorlaştırır.

Sınıf ortamının gereğinden fazla aydınlık ya da karanlık olması, öğrenmeyi olumsuz etkileyen fiziki koşullardan biridir. Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bazı öğrenciler üzerinde bu fiziki koşullarının önemi çok daha fazladır. Örneğin, işitme yetersizliği olan bir öğrenci yeterince aydınlık olmadığında konuşanın yüzünü net bir şekilde göremediği için anlama düzeyi düşebilir. Ya da görme kalıntısı olan görme yetersizliği olan bazı öğrenciler için ortamın yeterince aydınlık olması akademik faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için oldukça önemlidir (Kargın, 2010).

Sınıfta bulunan öğrencileri etkileyecek fiziki koşullardan bir diğeri de gürültü miktarıdır. Dışarıdan gelecek gürültüler, sınıfta bulunan öğrencilerin dikkatini dağıtabilir. Yine özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, düşünüldüğünde bazı yetersizlik grupları gürültüden daha fazla etkilenebilir örneğin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler, yetersizliklerinden dolayı dikkatini toplama problem yaşarlarken bir de dışarıdan gelecek gürültü bunu daha da güçleştirecektir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu ortamın gürültülü olması sesleri ayırt etmeden zorlamalarına sebep olur.

Sınıfın fiziki olarak çok büyük ya da çok küçük olması da olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf gereğinden fazla büyük olduğunda öğretmenin sınıfı kontrolü zorlaşır. Ayrıca konuşma sesleri ortamda dağılarak zor anlaşılabilir. Bu durum tüm öğrenciler için olumsuz bir koşul olmakla birlikte işitme yetersizliği olan öğrenciler için daha da önemlidir. Sınıf gereğinden fazla küçük olduğunda öğrenciler rahat hareket edemezler. Fiziki olarak yakın oldukları için birbirlerinden daha çabuk etkilenebilirler. Kalem açma, kalemini yere düşürme, sayfa çevirme gibi küçük fiiller diğer öğrencilerin kolay bir şekilde dikkatini dağıtabilir. Benzer şekilde sınıf ortamının genel fiziki yapısıyla ilgili birçok durum bulunmaktadır. Bu durumlar öğretmenler ve yöneticiler tarafından sürekli kontrol edilerek öğrenciler için en uygun koşullar sağlanmalıdır. Böylelikle öğrenme ve öğretme etkinliklerinden üst düzeyde verim alınabilir (Kargın, 2010).

- **Sınıf ortamındaki araç-gereçlerin düzenlenmesi**

Sınıfta bulunan sıra, masa, sandalye, yazı tahtası, akıllı tahta, kitaplık, harita gibi sınıf ortamındaki araç-gereçlerin öğrencilere göre düzenlenmesi öğretimleri daha etkili kılabilir. Bazı araç-gereçler, davranış kontrolünde zorlanan, dikkat problemi yaşayan ya da duyusal alanlarda güçlüğü olan öğrencilerin içinde bulundukları durumları daha da zor hâle dönüştürebilir. Bu sebeple sınıf içindeki araç-gereçlerin yerleri ya da öğrencilerin oturdukları yerler öğrencilerin özellikleri düşünülerek ayarlanmalıdır. Öğrencilerin oturma düzenleri planlanırken dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Bunlar:

- Ön sıralara davranış problemi olan öğrencilerin oturtulması öğretmenin kontrolü açısından daha kolay olur.
- Görme ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerini en rahat görebilecekleri ya da duyabilecekleri konumlara oturtulması daha işlevsel olur.

- Dikkat problemi olan öğrencilerin ortamda bulunan dikkat dağıtıcı araç-gereçlerden uzağa oturtulması daha faydalı olur.
- Sıraların yerleştirilme düzeninin geleneksel olarak arka arkaya dizim şeklinden daha farklı şekillerde dizilmesi (Örneğin, U şeklinde) öğretimlerin daha etkili olmasına katkı sağlayabilir.
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından dışlanmayacak konumlara oturtulması önemlidir.
- Oturulacak yer seçimlerinde öğrenci tercihleri dikkate alınmalıdır ancak öğrenci özellikleri göz ardı edilmemelidir. Örneğin, iki tane hareketli öğrencinin yan yana oturtulması öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir.
- Öğrencilerin gün içinde yerlerinin değiştirilmesi aynı yerde oturmaktan sıkılan öğrenciler için faydalı bir yaklaşım olabilir.

- **Ulaşılabilirlik**

Ulaşılabilirlik, birçok ülkenin yasal düzenlemelerinde yer alan önemli bir kavramdır. Bu kavram, öğrenciler için hem fiziksel olarak çevrenin ulaşılabilir olmasını hem de programların ulaşılabilir olmasını içerir. Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu ortamlarda onları sınırlandıracak her türlü engelin ortamdan kaldırılmasını gerektirir. Okullarda tuvaletlerin, merdivenlerin, kantinin, laboratuvarların, kütüphanelerin vb. tüm ortamların tüm öğrenciler için ulaşılabilir bir şekilde planlanmasına dikkat edilmelidir. Eğitim programları öğrenci performansları göz önünde bulundurularak şekilde oluşturulmalı ve uygulanmalıdır. Eğitim programlarını bireyselleştirmek için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Kargın, 2010; Smith vd., 2014; Wood, 1998).

Ulaşılabilirlik sınıf ortamında gerektiğinde öğrencilerin yerini değiştirmekle sağlanabilirken gerektiğinde ise sınıfta bulunan eşyaların yerini değiştirmekle mümkün olabilir. Ancak yapılacak düzenlemelerle ilgili özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin durumları göz önünde bulundurulmalı ve bu düzenlemeler hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli ve onların fikirleri alınmalıdır. Görme yetersizliği olan bir öğrencinin ya da sıraların yeri değiştirildiğinde öğrenciye mutlaka bilgi verilmelidir. Sınıfta tekerlekli sandalye kullanan bir öğrenci varsa yapılacak değişiklik hakkında öğrencinin fikri alınmalı ve öğrenci rahat hareket edebileceği bir konuma getirilmelidir (Friend & Bursuck, 2002; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

b) Sürece yönelik düzenlemeler

Sürece yönelik düzenlemeler, sınıfın işleyişiyle ilgili düzenlemeleri içerir. Bu düzenlemeler genel olarak okulun ve öğrencilerin karşılıklı olarak beklentilerini belirlemeyle ilgilidir. Öğretmenler, eğitim-öğretim yılının başında öğrencilere yönelik beklentilerini planlamalı ve eğitim-öğretim sürecine yönelik planlarını öğrencilere açıkça ifade etmelidir. Bu kapsamda genel ilkeleri belirleme, sınıf kurallarını tanımlama, sınıf rutinleri oluşturma gibi sınıfın işleyişi ile ilgili düzenlemeler planlanır ve öğrencilere aktarılır. Öğrencilerin de ilgili düzenlemelerle ilgili fikri alınabilir. Böylelikle öğretmenler ve öğrenciler eğitim-öğretim dönemi boyunca yapacaklarına ilişkin uzlaşmaya varmış olur. Sürecin başında alınan kararlar süreç boyunca uygulanır (Kargın, 2010; Smith vd., 2014).

Genel ilkeler, öğrencilerden yapması istenen davranışları ve yöneticilerin ve öğretmenlerin davranış biçimlerini içerir. Tüm öğrencilere eşit davranmak, saygılı olmak, sorumluluk sahibi olmak, güvenilir, kibar ve üretken olmak gibi davranışlar bunlardan bazılarıdır. Bireylerin içinde bulunduğu ortamlarda kendisinden beklenen rol, sorumluluk ve görevleri bilmesi onları ilgili davranışları yapmaya yönlendirir. Bu sebeple eğitim öğretim döneminin başında genel ilkeler açık ve net bir şekilde ortaya konulmalıdır (Kargın, 2010; Smith vd., 2014).

Sınıf kuralları, öğrencilerin yapması istenen davranışlardır. Öğrencilerin belirlenen kurallara uyması, öğretimlerin etkili olmasının ön koşulu olarak kabul edilebilir. Her sınıfın kuralı ihtiyaçlar doğrultusunda kendine özgü bir şekilde oluşturulur. Kuralları oluştururken öğrencilerin de sürece dâhil edilmesi önemlidir. Sınıf kuralları oluştururken dikkat edilmesi gereken bazı kriterler bulunmaktadır (Kargın, 2010). Bunlar:

- Sınıf kuralları yedi maddeyi aşmamalıdır. Aksi takdirde hatırlanması zor olabilir.
- Kurallar belirlenirken öğrenciler sürece dâhil edilmelidir.
- Kurallar olabildiğince kısa ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir.
- Kurallar belirlendikten sonra her kural açıklanmalı ve öğretimi yapılmalıdır.
- Kurallara uymadığı zaman sonucunda ne olacağı açık bir şekilde ifade edilmelidir.
- Kurallar olumlu ifadelerle oluşturulmalıdır.
- Sınıfa yeni öğrenciler katılırsa kurallar yeniden gözden geçirilmelidir.
- Belirlenen kurallara yönelik ipucu niteliğinde hatırlatıcılar kullanılmalıdır.

Sınıf rutinleri, öğrencilerin sınıfa girmeleriyle birlikte ders materyallerini ve sınıfta bulunan eşyaları kullanma, derse başlama, ödevlerini teslim etme, ders esnasında dersi dinleme, söz hakkı alma, sınav olma, izin isteme, yardım talebinde bulunma gibi birçok davranış şeklini içerir. Sınıf rutinlerini verimli bir şekilde uygulayabilmek için bu davranışların her birinin nasıl gerçekleştirileceği öğrencilere açık bir şekilde ifade edilmelidir (Kargın, 2010).

c) Sınıf iklimine yönelik düzenlemeler

Sınıf iklimi, bir sınıfın sosyal ve psikolojik özellikleri ile ilgilidir. Olumlu sınıf ikliminin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu öğrenciler sınıf ortamında daha rahat, mutlu ve arkadaşça tutumlar gösterirler. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul oranı yüksek olur (Kargın, 2010).

Olumlu sınıf iklimi oluşturmada öğretmen, her öğrenciye önemli olduğunu hissettirmeli, ders dışı konularda da sohbet etmeli ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özelliklerine saygı duymalıdır. Böylelikle zaman geçtikçe öğretmenin bu olumlu davranışları sınıftaki öğrenciler tarafından da benimsenir ve uygulanır (Kargın, 2010).

d) Öğretimsel düzenlemeler

Öğretimsel düzenlemeler, iki başlık altında incelenebilir. Bunlardan biri öğretim yöntemlerinin uyarlanması diğeri ise öğrenci gruplarının oluşturulmasıdır.

Öğretim yöntemlerinin uyarlanması, öğretilmek istenen bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmak için öğrenci gereksinimleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını içerir. Bunu yaparken öğretilecek konunun ve öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalıdır. Uygun yönteme karar verirken; “a) hangi konu, b) hangi öğrenciye, c) hangi yöntemle daha kolay öğretilebilir?” sorularının cevapları göz önünde bulundurulur (Friend & Bursuck, 2002; Olson, 1992). Öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı yöntemler kullanması tüm öğrenciler için etkili sonuçlar verirken özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için bu durum daha da önemli hâle dönüşmektedir. Bu sebeple öğrenci özelliklerine uygun farklı öğretim yöntemlerinin seçilerek öğretim yapılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Friend & Bursuck, 2002; Lewis & Doorlag, 1999).

Öğrenci grupları oluşturma, öğretmenlerin yaygın olarak kullandığı bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmenler öğrencileri bireysel özelliklerine göre gruplara ayırarak öğretim yapar. Öğrenci grupları farklı şekillerde oluşturulabilir. Performans düzeylerine, öğrenme hızlarına, öğrenme tarzlarına göre benzer ya da zıt özelliklerdeki öğrenciler bir araya getirilebilir. Diğer bir gruplama ise öğretmenin kullandığı öğretim yöntemine göre yapılabilir. Gruplara ayrılan

öğrencilere büyük grup, küçük grup ya da bireysel olarak öğretim yapılır (Gearheart vd., 1996; Sucuoğlu & Kargın, 2006; Wood, 1998).

Büyük grup eğitimi, yaygın olarak kullanılan bir türdür. Genellikle grupta bulunan öğrencilerin tamamıyla aynı hedefleri gerçekleştirmek üzere öğretim yapılır. Az sayıda öğretmenin çok sayıda öğrenciye öğretim yapması büyük grup öğretiminin avantajlarındandır. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerden ayrıştırmadan grubun içinde yer alması da büyük öğretiminin olumlu bir yönüdür (Kargın, 2010).

Küçük grup eğitimi, program hedeflerine ya da güçlük yaşayan öğrenciler (genellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler) için tercih edilir. Küçük gruplara benzer performans düzeyine sahip öğrenciler dâhil edilebileceği gibi farklı performans düzeyine sahip öğrenciler de katılabilir. Küçük gruplar, genellikle iki ile altı arasında öğrenciden oluşturulur (Friend & Bursuck, 2002; Gearheart vd., 1996).

Bireysel öğretim, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere bire bir yapılır. Bireysel öğretimin avantajı, doğrudan öğrencinin eksik olduğu bilgi ve beceriler üzerine odaklanarak eksiklerin tamamlanmasına yönelik olmasıdır. Bireysel öğretim tek bir öğretmen ile gerçekleştirilebileceği gibi ek olarak yardımcı bir öğretmenle de gerçekleştirilebilir (Friend & Bursuck, 2002; Kargın, 2010).

e) İşleyişle ilgili düzenlemeler

İşleyişle ilgili düzenlemeler, öğretimlerin okul çapında öğrenci gereksinimlerine uygun olarak bireyselleştirilmesine yönelik temel uyarlamaları içerir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen alanlara yönelik uyarlamalar yapılabilir.

- Yönetici ve öğretmen sorumluluklarında uyarlama
- Zamanda uyarlama ve düzenleme
- Ödevlerde uyarlama
- Sınavlarda uyarlama

Yönetici ve öğretmen sorumluluklarında uyarlama

Yöneticiler, okul çapında yapılacak uyarlamalarla ilgili zemin hazırlamalıdır. Öğretmenleri gerekli uyarlamaları yapmaları hususunda teşvik edebilirler. Uyarlamalar konusunda öğretmenlerle aileler arasında köprü görevini üstlenirler. Bununla birlikte uyarlamalar için ihtiyaç olan araç-gereçleri temin etmek ve fiziksel çevreyi düzenlemek de yöneticilerin görevleri arasındadır (Kargın, 2010).

Öğretmenler, konumları itibarıyla öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını analiz etmede baş rolü üstlenirler. Öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları kapsamında yapılacak uyarlamaları belirler ve bunları uygular. Bunun yanı sıra zamanı, ödevleri ve sınavları öğrenci özelliklerine göre uyarlama ve düzenleme görevi de öğretmenlere aittir (Kargın, 2010; Smith vd., 2014).

Zamanda uyarlama ve düzenleme

Her öğrencinin öğrenme ve bilgiyi işlemleme hızı aynı değildir. Bu sebeple zamanda farklı şekillerde uyarlamalar yapılabilir. Bu uyarlamaların ilki öğretim hızına yönelik olabilir. Öğretimler, öğrencilerin öğrenme hızına uygun bir şekilde sürdürülmelidir. İkincisi, öğrencilerin dikkat süreleri farklılık gösterebilir. Öğretimler yapılırken öğrencilerin dikkat süreleri göz önünde bulundurulmalıdır. Gerektiğinde öğretimlere kısa aralar verilerek tekrar devam edilebilir. Zamana ilişkin buna benzer birçok uyarlama yapılabilir (Doğanay Bilgi, 2019; Gül, 2014).

Ödevlerde uyarlama

Öğretimin bireyselleştirilmesi sadece öğretmenin yapacağı öğretimlere yönelik değildir aynı zamanda öğrenciden beklenen görev ve sorumluluklarda da uyarlama yapılması

gerekir. Bunlardan biri ödevlerde yapılacak uyarlamalardır. Öğretmenler, her öğrenciye aynı ödevi vermek yerine öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ödev içeriklerini değiştirmelidir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler düşünüldüğünde verilen ödevler diğer öğrencilerle aynı zorluk ve uzunlukta olmamalıdır. Bu öğrencilerin özellikleri çerçevesinde daha basit düzeyde ödevler verilebilir (Doğanay Bilgi, 2019; Gül, 2014; Kargın, 2010).

Sınavlarda uyarlama

Öğrencilerin bireysel özellikleri çerçevesinde sınavların süresinde, türünde ve süresinde uyarlamalar yapılabilir. Sınav soruları öğrencilerin performans düzeyini uygun zorlukta hazırlanmalıdır. Sınav süresi, özel eğitime ihtiyacı olan bazı öğrenciler için daha uzun tutulabilir. Sınav türünde ise öğrencinin gerçek performansını yansıtabilmesi için çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, yazılı ya da sözlü olmak üzere en uygun olanın seçilmesi gerekir. Öğrenciye en uygun sınav türünü seçerken yetersizlik durumuna göre seçim yapmak iyi bir kriter olabilir. Az gören bir öğrenciye sözlü sınav yapmak, konuşma bozukluğu olan bir öğrenciye yazılı sınav yapmak ya da ince motor becerileri zayıf olan bir öğrenciye çoktan seçmeli soru sormak uygun olur.

ÖZEL YETENEK KAVRAMI VE TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ

Dr. Öğr. Üy. Şule DEMİREL DİNGEÇ

Özel Yetenek Kavramı ve Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi

1. Özel Yeteneğin Tanımı ve Özel Yetenek Kuramları

1.1. Özel Yetenek Nedir?

Özel yetenek kavramı üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları şeklinde de zaman zaman aynı, zaman zaman farklı anlamı işaret ederek karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bir kavram karmaşası gibi görünmekle beraber alanın zenginliğine de işaret etmektedir. Aslında karmaşa kısmı "giftedness" kelimesinin yabancı dilden Türkçe'ye çevrilmesiyle başlamaktadır. Buna ek olarak farklı tanımlar yapan araştırmacıların bakış açıları da tanımları çeşitlendirmiştir. Kuramlar başlığı altında üstün zekâ ve üstün yeteneğe bakış açıları daha iyi anlaşılabilir. Türkiye'de 2013 yılından bu yana "özel yetenek" kavramının kullanılmasına karar verilmiştir. Özel yetenek kavramının tanımı Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından yayınlanan özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planında "Özel yetenekli birey zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir." şeklinde yapılmıştır.

Geçmişte bugüne özel yetenek kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde dikkat çeken nokta, tekil bir bakış açısından çok boyutlu bir bakış açısına doğru değişim görülmesidir. Örneğin 19. yüzyılda Terman üstün zekâlıları, standart zekâ ölçeklerinde ilk %1'lik dilime girenler olarak ele almış ve üstün zekâyı, zekâ testi puanıyla ilişkilendirmiştir. 20. yüzyılda dikkat çeken Marland Raporu'nda ise üstün zekânın birden fazla alanda görülebileceği vurgulanmıştır. Bu alanlar genel zihinsel alan, özel akademik alan, yaratıcı-üretken alan, liderlik alanı, sanat alanı veya psikomotor alan olabilir. Bu alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe veya olağanüstü başarıya sahip olanlar üstün zekâlı olarak tanımlanmışlardır. 21. yüzyıl için MEB'in yukarıda verilen tanımı hatırlanırsa yine birden fazla alana odaklanıldığı görülmektedir.

Bugün özel yetenek olarak adlandırılan kavram, bilimsel gelişmeler, bilim insanlarının farklı bakış açıları, kavramın çeşitli disiplinlerde çalışılması, toplumsal unsurların tanımlar üzerindeki etkileri gibi pek çok değişken nedeniyle ileride farklı bir etiketle de adlandırılabilir. Burada önemli olan bazı alanlarda normdan farklılaşan, daha iyi bir potansiyele veya performansa sahip bireyler olmasıdır. Bu durum onların ihtiyaçlarını farklılaştırmakta ve beraberinde eğitimcilere, öğretmenlere de sorumluluklar getirmektedir.

1.2. Öne Çıkan Özel Yetenek Kuramları

Özel yetenek nedir diye düşündüğünüzde zihninizde pek çok farklı cevap beliriyor olabilir. Yüksek zekâ düzeyi, hızlı düşünme, problem çözme yeteneği, belki belli bir spor dalında yetenek veya bir enstrümanı çok iyi çalabilme, başarılı bir liderlik sergileme, bir hastalığa çare bulma, sınavlarda üstün başarılar elde etme gibi son derece çeşitli özellikler özel yetenek kavramını tanımlamak için akıllara gelebilir.

Özel yetenek konusunda çalışan uzmanlar için de benzer durum söz konusudur. Özel yetenekle ilgili çalışmalar ele alındığı disiplinden, bilim insanından, çalışılan zamandan ve toplumdan etkilenebilir. Bu kavramı toplumsal açından ele alan kuramlar olduğu gibi, bileşenlerine ayıran kuramlar da vardır. Bazı kuramlarda ise özel yeteneğin oluşumuna ve gelişimine odaklanılmıştır. Bu bölümde farklı bakış açılarıyla özel yetenek ele alınmış ve alan yazında öne çıkan birkaç kuram paylaşılmıştır.

1.2.1. Üçlü Halka Kuramı

Özel yetenek konusunda ilk akla gelen temel kuramlardan biri Renzulli (1978) tarafından ortaya konan Üçlü Halka Kuramı'dır. Bu kuram özel yeteneğin bazı bileşenlerden oluştuğunu öne sürer. Bunlar ortalama üstü yetenek, yaratıcılık ve motivasyondur. Bireyde bu bileşenlerin biri eksik olursa özel yetenek ortaya çıkamaz. Ortalama üstü yetenek, genel veya özel yetenek şeklinde karşımıza çıkabilir. Sözel veya sayısal muhakeme genel yeteneklere, yabancı dil veya istatistik gibi spesifik alanlarsa özel yeteneklere örnek olarak verilebilir. Yaratıcılık bileşeni akıcı, esnek, özgün düşünmeyle, merakla, yeniliklere açık olmayla ilgilidir. Motivasyon ise kişinin çalıştığı alana tutkuyla bağlanmasıyla, odaklanabilmesiyle ilgili bir bileşendir (Renzulli, 2021).

1.2.2. Beşgen Kuramı

Sternberg ve Zhang (1995) tarafından ortaya konan Beşgen Kuramı özel yeteneğin ortaya çıkması için bazı ölçütlerden bahseder. Onlara göre birini özel yetenekli olarak tanımlamak için şu beş ölçüt karşılanmalıdır:

- Mükemmellik,
- Nadirlik,
- Kanıt,
- Üretkenlik,
- Değer.

Mükemmellik kriteri, bireyin bir ya da birkaç alanda olağanüstü performans göstermesi gerektiğini işaret eder. Nadirlik kriteri, bireyin üstün olduğu yetenek alanında, bireydeki mükemmellik düzeyinin az rastlanır olması gerektiğini anlatır. Kanıt kriterine göre, zekânın bilimsel olarak geçerlik kazanması için testlerle ya da somut durumlarla ispatlanması ve bireyin belli bir alanda üstünlüğünü göstermesi gerekir. Üretkenlik kriteri, bir alanda ürün ortaya koymayı ve bunun bir kereden fazla tekrarlanabilir olması gerektiğini anlatır. Değer kriterine göre, bireyin özel yeteneğinin, içinde bulunduğu toplum tarafından değerli bulunması gerekir.

1.2.3. Bulanık Kuram

Bulanık Kuram, isminden de anlaşılacağı gibi tam netleşmemiş bir yapıdan bahseder. Aslında pek çok özel yetenek kuramının isminde geçmese bile onlarda da bu karmaşa hissedilmektedir. Sak (2021) tarafından ortaya konan kurama göre özel yetenek âdeta sınırları olmayan bulutsu bir yapıdadır. Kuramda yetenek gelişimi sürecinde hem bileşenlere hem de gelişime değinilmiştir. Kuramın ana bileşenleri yatkınlık, uyarıcı koşul ve etkileşimdir.

Bellek, muhakeme gibi zihinsel yatkınlıklar da ilgi, benlik gibi zihinsel olmayan yatkınlıklar özel yeteneğin ortaya çıkması için gereklidir. Her iki tür yatkınlık da eşit derecede önemlidir. Ancak bu yatkınlıkların sayıları ve büyüklükleri belli değildir. Özel yeteneğin oluşumu için mutlaka uyarıcı çevreyle etkileşime girmeleri gerekir. Bir yatkınlık çeşitli ve çok

fazla uyarıcı tarafından uyarılabilir. Uyarıcı koşul bileşenine nesneler, toplum, çevre örnek olarak verilebilir. Uyarılma kişisel bir deneyimdir; biri için uyarıcı faktör başka biri için gerekli veya yeterli olmayabilir. Bazen de bir uyaranın rolünü bazen başka bir uyaran gerçekleştirebilir. Etkileşim bileşeni ise kuramda diğer bileşenleri birbiriyle olan ilişkilerine dikkat çeker. Özel yeteneğin oluşumunda bireysel yatkınlıklar ve çevresel değişkenler, kendi içerisinde ve birbiriyle etkileşime girmelidir.

1.2.4. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

Özel yetenek çalışmalarında üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının ayrı ayrı tanımlanabileceğini iddia eden Gagne (2005, 2013) Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı'nı ortaya koymuştur. Kuramda üstün zekânın üstün yeteneğe dönüştüğü ve bu süreçte öğrenme-uygulama, katalizörler ve şans boyutlarının da rol aldığı belirtilmiştir.

Kurama göre üstün zekâ doğuştan var olan mental ve fiziksel alanlara ait yetenekleri ifade etmektedir. Mental alanlar; bilişsel, yaratıcı, algısal ve sosyal becerileri ifade eder. Fiziksel alan ise spor ve müzik gibi alanlarda görülen becerileri içerir. Üstün yetenek ise doğuştan var olan üstün zekânın sistematik bir eğitim ve öğrenme süreci ile yeteneğe dönüşmüş hâlidir. Bu süreçte çeşitli katalizörler etkili olur. Kuramda katalizörler içsel ve çevresel olarak ele alınmıştır. İçsel katalizörler motivasyonel değişkenleri ve kişilik özelliklerini ifade eder. Çevresel katalizörler ise uygun eğitim olanakları, aile, sosyal yapı, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenleri içerir. Üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşüm sürecinde etkili olan diğer boyutlar öğrenme-uygulama ve şans boyutlarıdır. Öğrenme-uygulama boyutunda etkili ve sistematik bir eğitim ile üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşümünün olumlu etkilenebileceği belirtilir. Şans boyutu daha önce bahsedilen boyutları etkileyen en genel boyut olarak değerlendirilebilir. Şans, üstün zekâ genlerine sahip olmaktan yetenek gelişimini destekleyen bir aileye sahip olmaya kadar birçok değişkeni olumlu veya olumsuz etkileyebilir.

2. Özel Yeteneklilerin Özellikleri

Özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine pek çok kaynakta rastlanabilir. Teknolojinin, özellikle internet ve sosyal medya kanallarının yaygın olarak kullanıldığı 21.yüzyılda konuyla ilgili kaynaklara ulaşma kolaylığı yaşandığı gibi, yanlış bilgilerle karşılaşmak da söz konusudur. Bu nedenle özellikler kaynağın güncelliği, güvenirliği, alana özgü yetenekten söz ediliyorsa o alanın çerçevesi dikkate alınarak incelenmelidir.

Özel yeteneklilerin karakteristik özellikleri bazı kaynaklarda gelişim alanlarına göre, bazı kaynaklarda yaş gruplarına göre sınıflara ayrılmıştır. Gelişim dönemleri açısından bakıldığında bilişsel gelişimleri ve dil gelişimleri genellikle birbiriyle ilişkili görülüp bu alanlardaki öne çıkan karakteristik özellikler; uzun dikkat süresi, güçlü bellek, çabuk öğrenme ve öğrendiğini transfer etme, erken dil gelişimi olarak sıralanabilir (Suveren, 2006). Fiziksel gelişimle ilgili özellikler incelendiğinde birbirine zıt özelliklere rastlanabilir. Bazı kaynaklarda özel yeteneklilerin çok sağlıklı, bazılarında çelimsiz oldukları geçer (Çitil & Ataman, 2018). Özel yeteneklilerin sosyal duygusal alandaki karakteristik özellikleri Ayas ve Kirişçi (2017) tarafından gelişmiş mizah, sosyal duyarlılık ve mükemmeliyetçilik olarak sıralanmıştır. Sosyal duygusal gelişim alanı da farklı kaynaklarda farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Örneğin bir bakış açısına göre özel yetenekliler sosyal-duygusal açıdan güçlüdür; bir diğer bakış açısına göre ise hassastır (Neihart, 1999).

Özel yeteneklilerin karakteristik özelliklerini belli listelere sığdırmak çok doğru olmayabilir. Ancak özellikle çocuklarda yaygın olarak görülen özellikleri bilmek, özel yetenek potansiyeli taşıyanları belirlemede yardımcı olabilir. Özel yetenekli çocuklarda görülen dikkat çekici özellikler şöyle sıralanabilir (Ayas & Kirişçi, 2017; Cukierkorn vd, 2007; Çitil & Ataman, 2018; Demirel Dingeç, 2021):

- Akranlarına göre erken ve ileri düzeyde dil gelişimi olması,

- Genellikle erken okuma ve okumayı kendiliğinden öğrenme,
- Asenkronize gelişim gösterme,
- Empati, sorumluluk gibi özelliklerde erken gelişim gösterme,
- Duygusal açıdan hassas olma,
- Liderlik eğilimi gösterme,
- Meraklı olma, çok soru sorma,
- Yaşından ileri düzeyde mizah yeteneği olması,
- Mantık, muhakeme gibi becerilerde erken ve hızlı gelişim gösterme,
- Mükemmeliyetçilik eğilimi gösterme,
- Sosyal, toplumsal olaylara, evrensel değerlere karşı duyarlı olma,
- Geniş hayal gücü ve yaratıcılık gösterme,
- Geniş ilgi alanına sahip olma ve bazı konulara derin ilgili olma.

Elbette bu özellikler her özel yetenekli bireyde görülmeyebilir. Özel yeteneklileri normal gelişim gösteren akranlarından ayıran özellikler olduğu kadar, kendi içlerinde birbirinden farklı kılan özellikleri de vardır.

Özel yetenekli çocukların karakteristik özelliklerinin her birinde aynı düzeyde görülmeyebileceği belirtilmişti. Buna ek olarak özel yetenekliler grubun içinde farklı olan ikinci gruplar vardır. Bu bireylere iki kere özeller adı verilebilir. Savantlar, zihinsel sınırlılıklarla beraber en az bir alanda normalüstü yeteneğe sahip olan kişilerdir. Williams sendromu olanlar da savant kişiler gibidir ancak onların aksine oldukça sosyaldirler (Sak, 2011a). Özel öğrenme güçlüğü olan özel yetenekliler de iki kere özel bireyler için örnek oluşturabilirler. Ayrıca deha çocuklar da özel yetenekli çocuklar kategorisinde yer alıp çocuk yaşta yetişkin performansı gösteren çocuklardır.

3. Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Özel eğitimde tanılama için en basit hâliyle normalden farklı olan bireylerin özelliklerini sistematik biçimde belirleme süreci denebilir. Alan yazındaki kapsamlı bir tanıma göre ise tanılama; özel eğitime muhtaç çocukların sorunlarının ne olduğunu, bunun derecesini ve onlara nasıl eğitim verip nasıl yardım edilebileceğini belirlemek amacıyla zihinsel, sosyal, bedensel alanlarda zayıf ve güçlü olduğu yönlerini, kişilik yapısını ve değerlerini saptamak amacıyla yapılan bilimsel uğraşa denir (Özsoy vd.,1998). Bu işlemlerde önemli olan bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaktır.

Özel yetenek konusundaki tanımlar ve kuramlar hatırlanırsa kavramın sadece zekâ puanıyla değil pek çok bileşenle ve gelişim süreciyle ifade edildiği hatırlanacaktır. Dolayısıyla özel yeteneği tanılamak için sadece zekâ puanını ölçme anlayışı da değişmeye mecbur kalmıştır. Bu konuda Clark (1997) özel yeteneğin tanılanmasında öğretmenlerin aday gösterme formları, öğrencinin gelişim alanlarına ilişkin öğretmen raporları, öğrencinin aile hayatıyla ve sağlık durumuyla ilgili spesifik durumları içeren öyküsü, akran değerlendirme formları, okul ve okul dışı ilgi ve tutum envanterleri, öğrencinin çalışmaları, tarama testleri ve grup zekâ testleri kullanılarak çok boyutlu ve aşamalı bir süreç önermiştir.

Özel yeteneklilerin tanılanmasını kısa birkaç adımda veya daha detaylı basamaklar hâlinde ele alan kaynaklar vardır. Tanılama sürecinde izlenecek ana adımlar; özel yetenek potansiyeli taşıyan öğrencileri tanılamaya aday gösterebilmek, bir tarama aşamasından geçirmek, daha detaylı bir ölçmeye almak ve bireyle ilgili karar vermek şeklinde özetlenebilir.

Aday gösterme aşaması isminden de anlaşılacağı gibi öğrencinin özel yetenek tanısına henüz aday olduğu aşamadır. Öğrencinin kendisi, akranları, ailesi, öğretmenleri aday gösterme aşamasında rol alabilirler. Bu aşamada özellikle öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Aday gösterme aşamasında elbette öğrenci kendi ilgi ve yetenek düzeyiyle ilgili bir fikre sahiptir ve

özel yetenekle ilgili bir program başvurusu varsa kendini aday gösterebilir. Ancak küçük yaşta bir öğrenci programlardan haberdar olma veya aday girişimci olma konusunda yetersiz kalabilir. Akran aday göstermesi de belli düzeyde bilgi verse bile tek başına kullanıldığında yanıltıcı olabilir. Örneğin bir çocuk çok sevdiği bir arkadaşını yetenekli bulmasa da olumlu değerlendirirken hoşlanmadığı bir arkadaşını yetenekli bulsa bile olumsuz değerlendirebilir. Ailelilerin ise bazen aşırı mütevazı olması bazen de çocuklarının gelişimlerine uygun davranışlarını olağanüstü bulmaları gibi nedenlerle aday göstermeleri kısmen yanlı olabilir. Bu aşamada öğretmenler çocukları akranlarıyla daha nesnel kıyaslayabildikleri ve öğrencileri iyi tanıdıkları için aday gösterme konusunda diğer bireylere göre daha sağlıklı veriler sunabilirler. Öğretmenlerin öğrencileri aday gösterebilmesi aslında öğrencileriyle geçirdikleri zaman içinde oluşan gözlemlerinin bir sonucudur. Yine de bazı aday gösterme formları öğretmenler için yararlı olabilir. Bu formlara Dağlıoğlu'nun (1995) ikinci ve beşinci sınıf aralığındaki özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde kullanılması amacıyla geliştirdiği öğretmen gözlem formu bir örnek olarak verilebilir. Bu formda öğretmen her bir madde için öğrencide gözlemlediği sıklık düzeyini işaretlemektedir. Şekil 1'de bu formdan örnek maddeler yer almaktadır.

		Bazen	Sık Sık	Daima
1	Yaşıtlarına göre alışılmış sözcükleri yerinde kullanabilir.			
2	Çok sayıda yeni ve özgün fikir ortaya koyabilir.			
3	Yaşının ötesinde kavrama yeteneği gösterir.			
4	Düşüncelerini, fikirlerini yaşıtlarına göre daha akıcı bir dille ifade edebilir.			

Şekil 1: Öğretmen gözlem formundan örnek maddeler
Not: Dağlıoğlu'dan (2010) aktaran (2005) Demirel Dingeç (2021).

Tarama aşamasında ise aday gösterilen öğrencilerin tamamını bireysel olarak değerlendirmek zaman ve enerji açısından mümkün değilse bu sayıyı azaltmak için grup ölçekleriyle bir eleme gerçekleştirilir. Eğer böyle bir sınırlılık yoksa tüm öğrenciler aday gösterilmiş gibi tarama aşaması hepsine de uygulanabilir. Örneğin bir okulda özel yetenekli öğrenciler için açılacak bir sınıf için okuldaki bütün öğrenciler bir başarı testiyle taramadan geçirilebilir. Ancak ülke çapında bir programa bütün öğrencilerin aday gösterilmesi her zaman mümkün olmayacağı için sadece aday gösterilenler tarama aşamasına yönlendirilebilir. Grup zekâ testleri, başarı testleri bu aşamada kullanılabilecek araçlar arasındadır.

Bireysel ölçme-değerlendirme aşaması aslında tanılama konusunda adı en çok geçen bireysel zekâ testlerinin uygulandığı aşamadır. ASIS (Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği), SB (Stanford-Binet) Zekâ Testi), WÇZÖ (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği) en çok bilinenen bireysel testlere örnek olarak verilebilir. Fakat bu aşama bu ölçeklerle sınırlı değildir. Burada kullanılacak araç, tanılamanın amacıyla, programın içeriğiyle bire bir ilişkilidir. Özellikle akademik becerilerin yoklandığı bir tanılama sürecinde bireysel zekâ testi tercih edilebilir, ancak yabancı dil üzerine bir yetenek programı öğrenci arıyorsa elbette dil becerileri ölçülmeye çalışılacaktır. Bunun için o alandaki ilgili araçlar tercih edilmelidir. Bir yaratıcılık testi, belki bir ürün dosyası, yetenek sınavı bu araçlara örnek olabilir.

Son olarak karar verme aşamasında bu ana kadar elde edilen veriler bilimsel kurallara uygun şekilde birleştirilir. Bir ekip tarafından bireyin özel yetenekli olup olmadığına karar verilir. Bir zekâ testi raporu zekâ puanı açısından kolaylıkla yorumlanabilir. Ancak tanılama sürecinde farklı araçlardan da yararlanılmış olabilir ve bu puanlar doğru birleştirilmelidir. Ayrıca pek çok özel yetenek kuramında azim, motivasyon gibi kişilik özellikleri; yaratıcılık gibi zekâyla ilişkili ancak farklı boyutlar da yer almaktadır. Dolayısıyla tanılamada yaratıcı bir ürün değerlendirme, grup çalışmalarındaki liderlik becerileri, problem çözmeye odaklanma gibi pek çok özelliğe bakılıyor olabilir. Tüm bunlar özel yetenek tanısının dikkatli şekilde bir ekip tarafından verilmesi gerekliliğini göstermektedir.

3.1. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gerekenler

Özel yeteneklilerin tanılanması sürecinde çocuğun kendisi, ailesi, akranları, öğretmenleri, özel eğitim uzmanları gibi pek çok paydaş rol alabilir. Paydaşlar tanılama sürecinde hata yapmamaya, programla uyumlu ve güvenilir araçlar kullanmaya, alana özgü değerlendirmelere, tanılama zamanına, zorluk düzeyine dikkat etmelidir. Tanılamanın özellikle ölçme kısmında daha çok alan uzmanları rol alsa da sürecin tamamında öğretmenlerin önemi büyüktür. Öğretmenlerin özel yetenekli bir öğrencinin tanılanmasında dikkat edeceği bazı noktalar şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenler öğrencilerini eğitim öğretim etkinlikleri süresince dikkatli şekilde gözlemlemelidir. Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanlarını belirleyebilmelidir. Özel yetenek potansiyeli olabilecek öğrenciler için ne tür yönlendirmeler yapabileceğini bilmelidir.
- Bazı özel yetenek programları, örneğin Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) belli dönemlerde tanılama yaparlar. Öğretmenler bu zamanları takip etmeli ve ilgili öğrencilerini aday göstermeyi atlamamalıdır.
- Özel yetenek potansiyeli olan öğrencilerin keşfedilmesinde alan uzmanlarının fikirleri değerlidir. Öğretmenler çalıştıkları disiplindeki alana özgü uzman ve kurumlardan haberdar olmalıdır. Örneğin matematik öğretmeni bu alanda yetenek potansiyeli olan bir öğrenciyi matematik ve fen alanında eğitim veren Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) yetenek sınavlarına başvurması için bilgilendirebilir ve cesaretlendirebilir. Bir lise öğrencisi yetenekleriyle ilgili programları çok daha kolay takip ediyor olabilir. Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için öğretmenlerin bu desteği daha önemlidir.
- Özel yetenek potansiyeli olan bazı öğrenciler kolaylıkla fark edilirken bazıları arka planda kalabilir. Öğretmenler özel yetenekliler için kaynaklarda verilen karakteristik özelliklerin tamamını öğrencilerde beklememelidir. Bireysel farklar, gelişim hızı, mizaç, farklı alanlarda yetenek potansiyeli taşıma gibi birçok neden öğrencilerin farklı özellikler sergilemesine neden olabilir. Öğretmenler çok ve çeşitli kaynaktan yararlanarak, yeterli zamanda gözlem yaparak öğrencilerin potansiyelini daha sağlıklı belirleyebilirler. Örneğin ailelerle görüşmeler, farklı branş öğretmenleriyle görüşmeler, aday gösterme formları bu kaynaklara örnek olabilir. Kendisini bireysel çalışmalarda iyi gösterenler, grup çalışmalarında daha başarılı olanlar, sözlü ifade becerisi güçlü olanlar gibi farklı türdeki öğrencileri yakalamak için öğretimde çeşitliliğe dikkat edilmelidir.
- Tanılama sırasında dikkat edilecek spesifik bir durum da iki kere özel öğrencilerin belirlenmesidir. Örneğin özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğü, belki dil alanındaki yetenek potansiyelini gizleyebilir. Bazen de özel yetenek potansiyeli öğrenme güçlüğünü gizleyebilir. Bu nedenle öğretmenler her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini, dikkatli biçimde gözlemlemelidir. Sözel, görsel, işitsel türlerde araçlardan aynı anda yararlanmak, portfolyo değerlendirme veya dinamik değerlendirme gibi alternatif tanılama yaklaşımlarını tercih etmek iki kere özelleri belirlemede yardımcı olabilir. İki kere özel öğrencilerin veya dezavantajlı özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında sürece dayalı değerlendirmelerin kullanılması doğru tanılama oranını yukarılara çekmektedir. Örneğin hem özel yetenek potansiyeli olan aynı zamanda diskalkuli özelliği taşıyan bir öğrenciyle çalışırken matematik işlemlerini zihinden yapmasına veya tablet, bilgisayar kullanmasına izin verilmesi faydalı olabilir. Tanılama için öğrencinin bu desteklerle gösterdiği özellikleri ve gelişimi dikkate alınmalıdır.

4. Özel Yeteneklilerin Eğitimleri

Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşlarından farklı özellikleri olması, eğitsel ihtiyaçlarını da farklılaştırmaktadır. Bu nedenle normal öğretim programında, öğretim

yöntemlerinde, ortamlarında farklılaştırmalar onlar için gereklidir. Hatta bunların bazıları normal gelişim gösteren öğrenciler için bile etkili olabilir.

Farklılaştırma farklı boyutlarda yapılabilir. Örneğin kazanımlara aynı veya başka bir disiplinden eklemeler yapılması, üst sınıflardan kazanımlar çekilmesi içeriği farklılaştırılabilir. Öğrencilerin bir etkinlikte U düzeniyle veya kümeler şeklinde oturmalarını istemek, etkinliğin ilerlemesini tamamen etkileyebilecek bir farklılaştırmadır. Dersle ilgili bir geziye gidilmesi veya derse bir konuk davet edilmesi de farklılaştırmalara örnektir. Öğrencilerin yazılı teslim edecekleri ürünlerini birer afiş veya poster şeklinde hazırlamaları da çıktıları farklılaştırabilir.

Özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki farklılaştırmaları farklı boyutlarda görmenin mümkün olduğu anlaşılmıştır. Bu öğrencilerle gerçekleştirilen eğitsel uygulamalar yaygın olarak gruplama, zenginleştirme ve hızlandırma başlıklarında toplanır (Clark, 1997; Demirel Dingeç, 2021). Ayrıca mentorluk uygulaması da özel yeteneklilerin eğitim stratejileri kapsamında değerlendirilebilir (Sak, 2011a).

4.1. Gruplama

Gruplama stratejisi adından da anlaşıldığı gibi özel yetenekli öğrencilere grup hâlinde eğitim verilmesiyle ilgilidir. Ancak bu gruplar tamamen özel yeteneklilerden oluşabileceği gibi, farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerden de oluşabilir. Benzer şekilde gruplama zamanı bütün okul zamanını kapsayabileceği gibi, sadece belli zamanlarda da yapılabilir. Davis ve Rimm (1998) gruplama türlerini tam zamanlı homojen sınıflar, tam zamanlı karma sınıflar ve yarı zamanlı ya da geçici gruplamalar olarak üçe ayırmışlardır. Ayrı bir tanılama süreci, öğretim programı, değerlendirmesi olan özel okullar, tam zamanlı homojen sınıflara örnek olabilir. Normal öğrencilerle birleştirilmiş özel yetenekliler grubu tam zamanlı karma sınıflara örnek olabilir. Destek eğitim odaları ise geçici gruplamalara örnek olabilir.

Gruplama türlerinin bazıları okul içinde, bazıları okul sonrasında ve hatta okullar arasında uygulanabilir. Öğretmenlerin sınıfta zaman zaman yararlanabileceği gruplama türlerine ise farklı yetenek gruplamaları örnek olarak verilebilir:

Sınıf içi benzer yetenek grupları: Bu gruplama türü ile sınıfta ders etkinlikleri yürütülürken benzer yetenek profiline sahip öğrenciler aynı gruplara yerleştirilirler. Belli etkinliklerde özel yetenekli öğrenciler aynı grupta yer alarak düzeylerine uygun şekilde çalışabilirler.

Sınıf içi karışık yetenek grupları: Karışık yetenek grupları yaygın olarak kullanılan bir gruplama türüdür. Bu tür gruplama ile öğrenciler yetenek düzeylerine bakılmaksızın öğretmenlerin tercihlerine göre veya öğrencilerin kendi isteklerine göre birkaç kişilik gruplara ayrılırlar. Bu gruplamada farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerin birbirlerinin eksik yanlarını gidermesi beklenir.

Sınıf içi çok düzeyli gruplar: Çok düzeyli gruplama, bir tür sınıf içi karışık yetenek grubudur. Öğretmenler, öğrencileri belirli düzeylere ayırarak her bir gruba bir üst düzey, birkaç tane ortalama ve bir de düşük performans gösteren öğrenci atarlar.

4.2. Zenginleştirme

Özel yeteneklilerin eğitimlerinde zenginleştirme uygulamaları için öğretim programının kendisini ve eğitim olanaklarını çeşitlendirerek eğitim öğretim sürecini normalin ötesine taşımak denebilir. Zenginleştirme türlerine içerik transferi, müfredat daraltma, bağımsız çalışma, öğrenme merkezleri, saha gezileri ve okul sonrası programlar örnek olarak verilebilir. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış programlarda en sık tercih edilen farklılaştırma stratejisi zenginleştirmedir (Clark, 1997).

Öğretmenlerin sınıfta yararlanabilecekleri zenginleştirme türleri oldukça fazladır. Yeni ders konularıyla içerik, yeni teknik ve yaklaşımlarla süreç, farklı türde çıktılarla ürün zenginleştirmesi yapılabilir.

4.3. Hızlandırma

Hızlandırma, bir eğitim programının çeşitli uyarlamalarla normal süresinden daha önce tamamlanmasıdır (Dağlıoğlu, 2010). Hızlandırma özel yetenekli bireylerin eğitiminde özellikle akademik anlamda oldukça etkilidir. Bu stratejinin okula erken başlama, sınıf atlama, üstten ders alma, sınavla ders geçme gibi öğrencinin özelliğine göre seçilebilecek türleri vardır (Demirel & Ayas, 2013). Hızlandırma uygulanması için özel yetenekli öğrencinin hazır ve istekli olmasına dikkat edilmelidir.

Öğretmenler sınıfta hızlandırmadan yararlanmak için öncelikle öğrencinin düzeyinden haberdar olmalıdır. Çünkü hızlandırmayla öğrenciye yapamayacağı kadar zor bir görev vermek hedeflenmemektedir. Örneğin ortaokul düzeyinde fen bilimleri dersi için özel yetenekli öğrencilere yönelik bir içerik hızlandırması şöyle yapılabilir: Hücre konusu 7. sınıf öğretim programında yer alıyor olabilir, özel yetenekli öğrencilerin bu bilgileri bildiğine emin olduktan sonra bu kısım hızlıca geçilerek, 8. sınıf veya daha ileri düzeyden hücre konusuyla ilgili içerik aktararak hızlandırma yapabilir.

Farklılaştırma yaparken birkaç stratejiyi birlikte kullanmak daha etkili olabilir. Ayrıca hızlandırma, zenginleştirme, gruplama yaparken dikkat edilmesi gereke önemli noktalar şöyle sıralanabilir:

- Farklılaştırma planlı olmalı, gelişigüzel etkinlik yığını olmamalıdır. Çok çeşitli etkinlik, yöntem, teknik kullanmak en iyi farklılaştırma anlamına gelmez. Uygulamalar bir plan dâhilinde, ulaşılmak istenen kazanımlar ne ise onlara yönelik şekilde seçilmelidir.
- Farklılaştırma yapılırken öğrencilerin düzeyi, ilgi ve yetenek alanları belirlenmelidir. Öğrencilere zorluk düzeyi çok yüksek veya çok düşük görevler vermekten kaçınılmalıdır.
- Farklı dersler ortak temalar altında ele alınmalı ve disiplinlerarası bağlantılar kurulmalıdır. Özel yetenekli öğrencilerle çalışırken temalardan yararlanılması çok farklı alanlar arasında ilişki kurmaya fırsat verecektir. Örneğin değişim gibi bir tema sözel, sayısal ve hatta fiziksel alandaki pek çok derste ortak olarak kullanılabilir.
- Öğrencilere çalışmalarını gerçek dinleyicilere sunma fırsatı verilmeli ve böylece öğrenciler motive edilmelidir. Farklılaştırma yapılırken hem öğretmenler hem de öğrenciler için normalde olanın ötesine gidilmesi söz konusudur. Öğrencilerin bu gibi çalışmalarda devamlılık göstermesi için çalışmalarının dönütler alması ve hedef kitleyle buluşması son derece önemlidir.

4.4. Türkiye'de Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Kurumlar

Türkiye'de özel yeteneklilere eğitim veren kurumların çıkışı 1960'lı yıllara kadar gitmektedir. Türdeş sınıf denemesi şeklinde başlatılan çalışmalar kısa sürmüş; 1990'lı yıllardan itibaren yeniden bu öğrencilere yönelik eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. Günümüzde özel yeteneklilere yönelik eğitim veren kurumlar, okullardaki programlar ve okul sonrası programlar olarak ikiye ayrılabilir. Okul boyutunda genel olarak lise düzeyinde eğitim verilmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde ise özel yetenekliler için açılan destek eğitim odalarının sayıları artmaktadır. Okul sonrası programlar ise Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), üniversiteler bünyesinde yürütülen programlar ve bazı özel yetenek programlarıdır (Demirel & Öpengin, 2020).

4.4.1. Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Okullar

Özel yeteneklilere eğitim veren kurumlara okullar veya okul bünyesindeki sınıflar olarak bakılabilir. Özel yetenekliler için açılan destek eğitim odalarında özel yetenek tanısı almış öğrenciler bazı derslerde eğitim alırlar. Bu eğitimin gelişigüzel etkinliklerden oluşmaması, öğrencilerin düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olması önemlidir. Bu sınıfların öğretmenleri özel yeteneklilerin özellikleri, eğitimleri, öğretimin farklılaştırılması konusunda bilgi sahibi olmalı, öğrencilerin diğer öğretmenleriyle etkileşim hâlinde kalmalıdır.

Özel yeteneklilere özgü eğitim veren okullar söz konusu olduğunda ise ilk akla gelen fen liseleri olacaktır. Gerçekten de fen liselerinin açılmasında matematik ve fen bilimleri dallarında özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin fen liselerine giriş koşulları, öğretmenlerin seçimi ve farklılaştırılmış öğretim programıyla fen liselerinin ilk hâli özel yeteneklilere eğitim veren tam zamanlı ve homojen yetenek gruplamasına harika bir örnektir. Günümüzde ise ölçütlerden kısmen uzaklaşmış olsa da fen liseleri hâlâ özel yeteneklilerin eğitiminde etkili olan kurumlar arasındadır. Benzer şekilde sosyal bilimler liseleriyle güzel sanatlar ve spor liseleri de alana özgü ağırlıklı eğitim veren kurumlardır. Ancak özel yeteneklilere eğitim veren kurumlarda olması gereken özellikler açısından güçlü yönleri olduğu kadar, zayıf yönleri de bulunmaktadır. Örneğin yetenek sınavlarının genel merkez sınavlarından sonra yapılması merkezi sınavlarda başarısız olan öğrencilerin spor liselerine yönelmesi gibi bir durum oluşturmakta ve eğitim niteliğini azaltmaktadır. Konservatuvarlar ise alana özgü ve yoğun eğitim vermesi, yetenek sınavları, alan uzmanlarıyla çalışması açılarından özel yeteneklilere eğitim veren okullar anlamında iyi örneklerdendir.

4.4.2. Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Okul Sonrası Programlar

Özel yetenekli öğrenciler kendi okullarına devam ederken okul sonrası saatlerde yeteneklerine uygun programlara katılabilirler. Türkiye'de 1992 yılında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Şubesine bağlı olarak Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki özel yetenekli öğrencileri normal eğitim programlarından arta kalan zamanlarda eğiterek potansiyellerini geliştirmek amacıyla geliştirilen BİLSEM modeli okul sonrası uygulamalara iyi bir örnektir. BİLSEM'e katılmaya hak kazanan öğrenciler kendi okullarına devam ederken hafta içi okul sonrası saatlerde veya hafta sonu bu programa katılırlar. BİLSEM'lerde öğrenciler yetenek alanlarına -resim, müzik ve genel zihinsel yetenek- göre gruplara ayrılmakta ve ağırlıkla proje odaklı çalışmalar yapmaktadırlar (Baykoç Dönmez, 2004). Bir BİLSEM'deki ilgili öğretmenin kişiliği, tecrübesi, vizyonu, istekliliği oradaki eğitim çıtasını çok yukarılara çıkarabilirken bu durumun öğretmen özelinde kalması ise bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Okul sonrası uygulamalara bir örnek ise üniversite tabanlı programlardır. Anadolu, Hacettepe, Ege, İnönü, Karabük ve Bülent Ecevit üniversitelerinde bu alanda uygulama ve araştırma merkezleri kurulmuştur (Demirel & Öpengin, 2020). Bunların ilk ve en aktif olanı Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'dir (ÜYEP). Bu merkez 2007 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir birim olarak hizmete başlamış, 2014 yılında merkez hâlini almıştır. Merkezin genel amacı zekâ, yaratıcılık, özel yetenek alanlarında bilimsel araştırmaları yürütmek, zekâ ölçümleri yoluyla özel yetenekli öğrencileri tanılamak ve öğrencilerin entelektüel potansiyellerini en üst düzeye taşımalarına yardımcı olacak farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmaktır (ÜYEP, 2022). ÜYEP'te bireysel tanılama, aile danışmanlığı, öğrenci danışmanlığı gibi hizmetler olmakla birlikte matematik ve fen alanlarında özel yetenekli öğrencilerle bir grup eğitimi yapılmaktadır.

Merkez bünyesinde yer alan program; kendine özgü tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program ve öğretmen eğitimi modellerinden oluşan kapsamlı bir eğitim programıdır (Sak, 2011b). Tanılama alana özgü olup matematik ve fen alanında eğitim veren

programda, içerikle uyumludur. Her sene 5. sınıf öğrencilerinden programın sınavına katılan ve programa girmeye hak kazananlar ortaokul boyunca okul sonrası şekilde derslere katılırlar. Dersler hazırlanırken bilgi, analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve pratik yetenek kazanımları derlenir. Gerekli durumlarda sınıf düzeyindeki kazanımların bazıları azaltılarak üst sınıftan yeni kazanımlar eklenir. Bunlara analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve pratik yetenek kazanımları da eklendiğinde yeni bir öğretim materyalinin zemini oluşur. Bu kazanımlar doğrultusunda hızlandırma ve zenginleştirme stratejilerinin birlikte kullanılmasıyla dersler işlenir. Ünitelerin girişlerinde konuk öğretim üyelerinin derslere davet edilmesiyle öğrencilerin dikkati çekilir. Ancak dersleri özel yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitimler almış ve alanında uzman öğretmenler yürütmektedir. Değerlendirme bileşeninde ise birkaç boyut vardır. İlk olarak programdaki öğrenciler her dönem değerlendirilir. Ayrıca öğrencilerin de dersleri ve programı değerlendikleri formlar değerlendirme amaçlı kullanılır. Ek olarak ailelerden de aile eğitimleri ve programla ilgili görüşleri alınır.

5. Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri

Özel yetenekli öğrencilerin farklı özellikleri ve bunlara dayalı farklı eğitim ihtiyaçları akıllara şu soruyu getirmektedir: Bu öğrencilerin öğretmenleri de özel yetenekli olmalı mıdır? Bu soru özel yeteneklilerin öğretmenlerinde beklenen özellikler incelenerek cevaplanabilir. Dağlıoğlu'na (2010) göre özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri etkili sınıf ortamı oluşturmalı, nitelikli sorular sorma, yüksek düzey düşünme seviyesini artırmalı ve yaratıcılığı cesaretlendirmelidir. Bu temel üzerine özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerde beklenen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Öğrencinin görevlerini onun düzeyine ve hızına uygun vermelidir.
- Ödevlerde tekrarlara ve alıştırmalara ağırlık vermemelidir.
- Farklı öğrenme ve öğretme teknikleri, malzeme ve araç-gereç kullanmalıdır.
- Tartışma, proje ve drama çalışmalarına önem verilmelidir.
- Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren çalışmalar yapmalıdır.
- Grupla olduğu kadar bireysel çalışmalara da önem vermelidir.
- Öğrencileri zaman zaman liderliklerini geliştirmeye teşvik etmelidir.
- Başarılarını çocuğun kendi performansı içerisinde değerlendirmelidir.
- Öğrencinin akademik ve sosyal-duygusal gelişimiyle ilgili anne ve babalarla sürekli iş birliği içerisinde olmalıdır.
- Akademik konuların dışında sanat ve spor gibi alanlardaki bilgi ve becerilerinin de gelişmesini desteklemelidir.
- Çocuğun başarılarını mutlaka ödüllendirmelidir.

Özel yeteneklilerin öğretmenleri için pek çok uzman (Ataman, 2000; Clark, 1997; Cropley & Urban, 2000; Koshy, 2002; Tuğrul, 1994) öğrencilerde yaratıcılığın geliştirilmesini desteklemelerinin önemine değinmişlerdir. Hatta (Clark, 1997) öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eden öğretmenlerde bazı özelliklerin görüldüğü de belirtilmiştir. Öğretmenler başta kendileri yaratıcı bir kişi modeli oluştururlar. Öğrencilerinin yaratıcı davranışlarını pekiştirmeyi atlamazlar. Yaratıcı davranışlar için sınıf atmosferini de hazırlarlar. Öğrencilerin bağımsız çalışmaları için onlara cesaret verirler.

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için beklenen özellikler daha da artırılabilir. Ancak en önemli özelliklerden biri alan uzmanlığıdır. Bu bölümün başında özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri de özel yetenekli olmalı mı sorusuna en doğru cevap alan uzmanlığıyla verilebilir. Öğretmenlerin de özel yetenekli olmasına gerek yoktur veya her şeyi bilmeleri mümkün değildir. Ancak bu çocuklarla çalışacak kişilerin farklılaştırma yapması için alanına

hâkim olması, öğrencilerin düzeyine göre içeriğin derinlerine gidebilmesi gereklidir. Hem branşındaki hem de özel yetenekliler alanındaki güncel gelişmeleri takip etmesi gereklidir. Örneğin özel yeteneklilerin eğitiminde etkili öğretim tekniklerini bilmeleri, bunları öğrenmek için istekli ve araştırmacı olmaları öğretimde farklılaştırma yapmaları için gereklidir. Özel yetenekli çocukların akranlarından farklı özellikleri olmakla birlikte kendi içlerinde de bireyselleşen öğrenme özellikleri olabilir. Bu nedenle öğretmenlerinin farklılıklara karşı esnek, eleştiriye açık, çok soru sorulmasına karşı toleransı yüksek mizaçta olmaları da onlarla çalışırken önemli avantaj oluşturacaktır. Son olarak günümüz çocuklarının teknolojinin hızla ilerlediği bir dünyaya doğdukları düşünülürse özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin teknolojik gelişmelere karşı ilgili olmaları farklılaştırma yapmalarına ve öğrencilerle etkili iletişim kurmalarına olumlu bir katkı sağlayabilir.

5.1.Türkiye'de Özel Yeteneklilerle Çalışan Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yetişme süreci, lisans ve lisansüstü eğitimle meslek hayatı içerisinde alınan eğitimler şeklinde olabilir. 2015-2016 öğretim yılı itibarıyla Özel Eğitim Öğretmenliği olarak tek bir lisans programı şeklinde ÖSYM kılavuzunda yer almaktadır. Özel eğitim öğretmen adayları zorunlu derslerinin yanında özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili seçmeli dersleri alabilirler. Ancak özel yeteneklilerin öğretmenleri için alan uzmanlığının önemi hatırlanırsa lisansüstü eğitimin bu alandaki öğretmenler için çok daha uygun olduğu belirtilebilir. Örneğin bir matematik öğretmeni matematik alanına zaten hâkim olmalı ve bunun üzerine özel yeteneklilerle ne tür çalışmalar yapabileceğine odaklanmalıdır. Bunun için lisansüstü derslerden veya hizmet içi eğitimlerden yararlanabilir.

Hâlihazırda özel yeteneklilere eğitim veren kurumlardaki öğretmenlerden söz etmek gerekirse fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri için en az üç yıl öğretmenlik yapmış olmak şartı aranmakta ve yönetmelik doğrultusunda mevcut öğretmenler arasından sınavla seçim yapılmaktadır (MEB, 2014). Müzik ve Bale Ortaokulunda ve Müzik ve Sahne Sanatları Lisesine ise sınıf öğretmenleri branşlarına göre, alan öğretmenleri ise Yükseköğretim Personel Kanunu hükümleri esas alınarak ilgili alan, bölüm ve dal eğitimini konservatuvarlarda almış olmalarına göre görevlendirilmektedir. İhtiyaç durumunda sınıf öğretmenlerine ve alan öğretmenlerine hizmet içi eğitimler uygulanmaktadır (Demirel & Öpengin, 2020). Okul sonrası programlardan BİLSEM'lerde derse girecek öğretmenlerin seçiminde, en az üç yıl öğretmenlik yapma ön koşulu ardından başvuru yapanlar çeşitli kriterlere göre sıralanmakta ve Bölge Sözlü Komisyonları tarafından sözlü sınava alınmaktadırlar. Yapılan değerlendirmeler sonucunda BİLSEM'lere atanmaktadır (MEB, 2015). Üniversite tabanlı bir program olan ÜYEP'te ise lisansüstü eğitimini özel yeteneklilerin eğitimi alanında tamamlamış veya bu alanda lisansüstü dersler almış öğretmenler dersleri yürütmektedir.. Bu dersler hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik derslerdir. Ayrıca üniversite bünyesinde çalışan öğretim elemanları alana özgü dikkat çekmek ve öğrencilerde merak uyandırmak amacıyla zaman zaman derslere konuk olmaktadır.

Özetle özel yeteneklilerle çalışacak öğretmenlerin yetişmesinde lisans ve lisansüstü düzeydeki dersler, hizmet içi eğitimler, faydalı olmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme süreci devamlıdır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerle çalışacak bir öğretmen, bir taraftan öğrenci rolüne bürünerek kendi branşındaki ve özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki gelişmeleri var olan bilgilerine eklemelidir. Bunun için kendi alanlarındaki sertifika programları, çalıştaylar, ilgili kongreler faydalı olabilir. Örneğin bir sınıf öğretmeni farklılaştırma stratejilerinin öğretildiği bir çalıştaya katıldıktan sonra özel yetenekli öğrencileriyle ve hatta tüm sınıfıyla ders işleyişini çok farklı boyutlara taşıyabilir. Öğretmenlerin birbirleriyle ve üniversitelerdeki alan uzmanlarıyla iş birliği içinde olmaları da önemlidir. Birbirlerinden öğrenme, tecrübe paylaşımı ve yeni önerilerle öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesine hizmet edilecektir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 4

EĞİTİMDE ARAŞTIRMA VE AR-GE ÇALIŞMALARI

TEMMUZ 2022
ANKARA

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI VE AR-GE ÇALIŞMALARI
Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ

1. Ders: Araştırma ve Araştırma Süreci

Bilimin temelinde evrendeki olayları, olguları anlamaya çalışmak, gerçeği aramak vardır. Sosyal bilimler alanında çalışan bizler de aynı şekilde etrafımızdaki olayları, olguları anlamaya çalışırız. Bu süreç aslında merak ile başlar. Peki, akademisyenler, öğretmenler, eğitimciler, veliler, öğrenciler olarak bizler merak ettiğimiz, ihtiyaç duyduğumuz bilgiyi nasıl elde edebiliriz?

Merak ettiğimiz bir olguyu ilk olarak **duyularımızla** algılarız. Bir öğrencinin derse katılmadığını, başarısında düşüş olduğunu, okulda yaşanan bir problemi öncelikle duyularımızla fark ederiz. Duyularımız bizi yanıltabilir. Dolayısıyla duyularımızla kesin ve doğru bilgiye ulaşamayız. Merak ettiğimiz bir olayla ilgili bilgiyi, kendimiz dışında diğer kişilerle **görüş birliği** yaparak da edinebiliriz. Sınıfımızda derse katılmayan bir öğrenci ile ilgili başka bir meslektaşımızın görüşünü alabiliriz. Böylece duyularımızla ortaya çıkan durumu başka bir meslektaşımızın hissettikleri ile doğrulamaya çalışırız. Oysa öğrencinin o gün yaşadığı münferit bir durum olabilir. Hasta olabilir, arkadaşları ile bir sorun yaşamış olabilir. Öğrencinin bu durumunu genellemek mümkün değildir. Bu nedenle, güvenilir bilgiye sahip olmak için **uzman görüşü**ne başvurulabilir. Belki de danışmamız gereken belirli bireyler, alanlarında uzman olanlar, öğrenmeye meraklı olduğumuz konu hakkında çok fazla bilgisi olan insanlar vardır. Dersine girdiğimiz sınıf ile ilgili uzman olarak gördüğümüz kişi o sınıfın sınıf öğretmeni olabilir veya rehber öğretmen de olabilir. Bu kişilerle görüşebiliriz ancak bu kişilerden alacağımız cevaplar öğrencimizin neden derse katılmadığı noktasında bize net bir açıklama sağlamayabilir. Bilgi edinmenin bir diğer yolu da **mantıktır**. Mantık, kavramları, kavramlardan oluşturulan önermeleri, içeriğinden bağımsız akıl yürütmeleri ele alır.

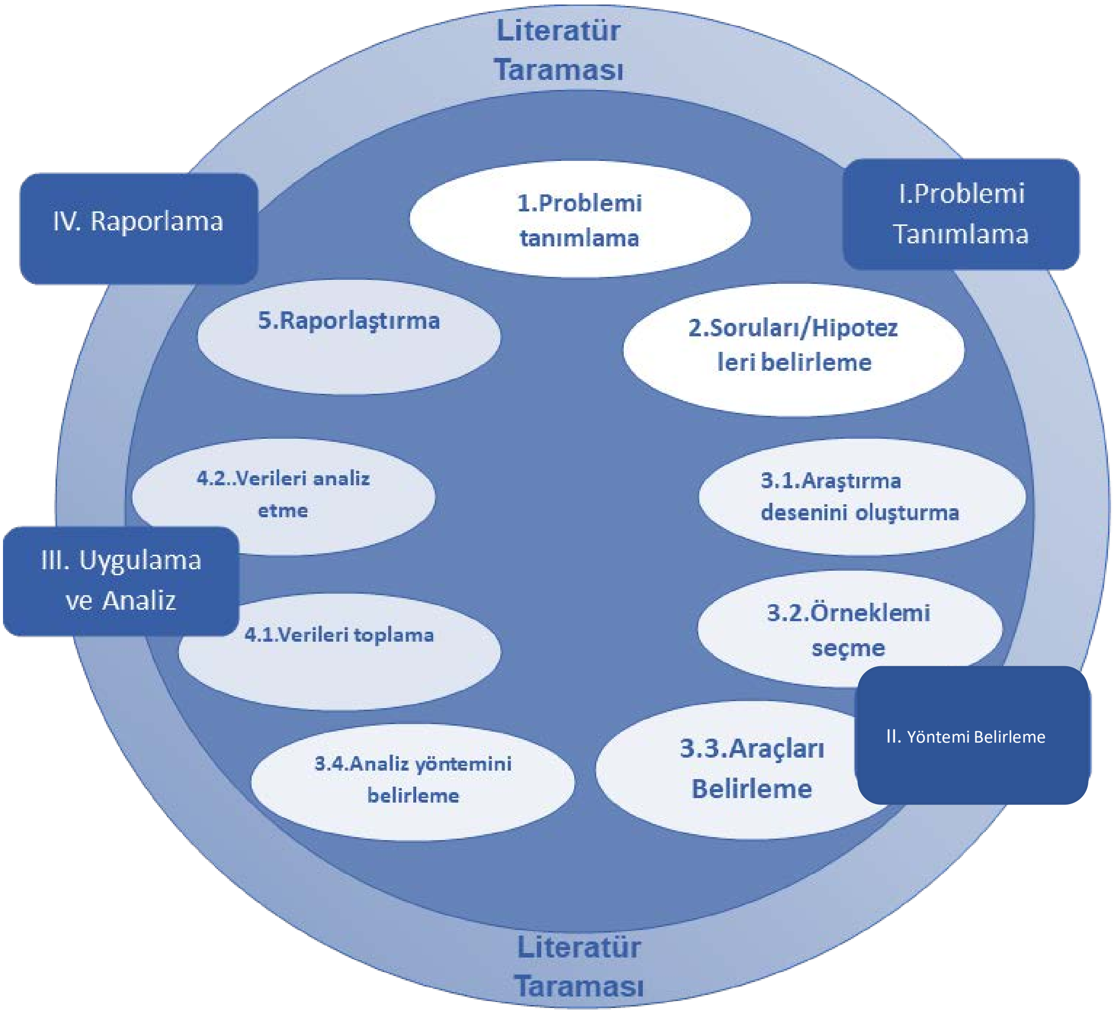
Tüm canlılar ölümlüdür.

Ebru bir canlıdır.

O halde, Ebru ölümlüdür.

İlk iki ifade doğru olduğu sürece, üçüncüsü de doğru olmak zorundadır. Dolayısıyla mantık da her zaman bizi güvenilir bilgiye ulaştırmayabilir. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın en temel yolu araştırmadır, bilimdir ve bu süreçte bilimsel yöntem kullanılır. Bilimsel yöntem, bir problemin veya sorunun belirlenmesi ile başlayan verinin toplanması, analiz edilmesi ve ulaşılan sonuçların yorumlanması ile tamamlanan bir süreçtir. Öğretmenin sınıfında derse katılmayan veya başarısında düşüş gözlemlediği öğrencisi hakkında yargıda bulunabilmesi için sistematik olarak veri toplamış olması gerekirdi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2022).

Bilimsel yöntem, bilimlerin ortaklaşa kullandıkları betimleme ve açıklama yollarını kapsayan bir yanı ile eylemsel diğer yanı ile düşünsel bir süreçtir. Literatürde bilimsel yöntemin aşamaları farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Literatürde sıklıkla rastlanan sınıflandırmada bilimsel yöntemin aşamaları genel olarak şu şekilde açıklanmaktadır (Bailey, 1987; Cohen ve Manion, 1998; Mason ve Bramble, 1978): a) problemin fark edilmesi, b) problemin tanımlanması, c) çözüm önerilerinin tahmini, d) araştırma yönteminin geliştirilmesi, e) verilerin toplanması ve analizi, f) karar verme ve yorumlama.



Şekil 1. *Bilimsel araştırma sürecinin aşamaları*

1.1.Araştırma Fikri, Araştırma Konusu, Araştırma Problemi

Bilimsel araştırma bir problem ile başlar. Problem, araştırma ile çözüm bulmayı planlandığınız sorundur. Bunun için öncelikle bir araştırma fikri bulunmalıdır. Araştırılabilir nitelikte iyi bir problemin ve soruların özellikleri şunlardır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Gay, Mills ve Airasian, 2009):

- Akla yatkın olmalıdır. Çok fazla zaman, para veya enerji gerektirmeden araştırılabilmelidir.
- Anlamlı olmalıdır. Araştırılmaya değer olmalı ve araştırıldığında ise ilgili alana bilgi ve deneyim veya uygulama adına katkı getirebilmelidir.
- Açık ve anlaşılır olmalıdır. Okunulduğunda herkes tarafından anlaşılabilmelidir. Problemde yer alan kavramlar veya değişkenler açık ve net bir biçimde ifade edilmelidir.
- Sınanabilir, test edilebilir, ölçülebilir olmalıdır. Diğer bir deyişle tartışmalı sorular olmamalıdır.
- Çok geniş veya çok dar kapsamlı olmamalıdır.
- Orijinal ve özgün olmalıdır. Daha önce cevaplanmış olmamalıdır.
- Etik olmalıdır. Araştırma alanındaki doğa, kişi ve sosyal çevreye araştırma sırasında fiziksel veya psikolojik zararlar verilmemelidir.

Araştırma problemini tanımlarken kullanılan başlıklar:

- Giriş bilgisi; Araştırmanın temel değişkeni hakkında genel bilgiler verilerek problemin bağlamı ve neden önemli olduğu açıklanır.
- Gelişme (Detaylandırma): Çalışmanın kurumsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar özetlenir. İlgili araştırmaların sonuçları tartışılarak sunulur. Konu sınırlandırılarak önemli görülen araştırmalar daha detaylı sunulur.
- Bilgileri özetleme: Sınırlandırılan konuya ilişkin çalışmaların sonuçları özlüce sunulur.
- Problem durumuna işaret etme: Cevap aranan problem tanımlanır. Neyin araştırılacağı kısaca açıklanır. Araştırmanın amacına işaret eden problem cümlesi oluşturulur.

  Araştırma fikrinin kaynakları: Günlük yaşam, uygulama, geçmiş araştırmalar ve kuramlardır.

2.1. Alanyazın Taraması

Araştırma probleminin doğru şekilde tanımlanabilmesi için detaylı bir alanyazın taramasına ihtiyaç vardır. Alanyazın taraması; araştırma problemini sınırlandırmaya yardımcı olur, araştırmanın önemini belirlemeye katkı sağlar, yöntemin geliştirilmesine katkı sağlar, yapılacak araştırmanın sonuçlarının yorumlanmasına yardımcı olur. Alanyazın taraması sürecinde temel amaç mümkün olduğunca birincil kaynaklara ulaşmaktır.

- Birincil kaynaklar (Araştırma raporları, tezler, araştırma makalelerinin yayınlandığı dergiler, özgün kitaplar)
- İkincil kaynaklar (Ansiklopediler, çeşitli kaynaklardan üretilen kitaplar, derleme makaleleri vb.)

2. Ders: Araştırma Probleminin Tanımlanması

2.1. Değişken Tanımlama

Araştırma kapsamında bir ilişkinin cevabı aranıyorsa, neden sonuç ilişkileri sorgulanıyorsa değişken kavramını bilmek gerekir. Değişken, bir durumdan diğerine farklılık gösteren bir özelliktir. Örneğin öğrencilerin genel akademik başarıları sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmekte midir? Şeklinde belirlediğimiz bir araştırma sorusu için genel akademik başarı öğrenciden öğrenciye değişim gösterecektir. Yine öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri de öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterecektir. Bu durumda araştırma sorusunda yer alan bu kavramlar birer değişkendir. Değişkenler farklı özelliklerine göre sınıflandırılırlar.

Değişkenin özelliği sayı ve miktar olarak açıklanabiliyorsa buna **nicel değişken** denir. Sınav puanı, kardeş sayısı ve ağırlık ölçüleri nicel değişkendir. Eğer değişkeni sayısal olarak ifade edemiyor, sınıflandırıyorsak buna **nitel değişken** denir. Cinsiyet, uygulanan öğretim yöntemleri, medeni durum, doğum yeri, öğrenim görülen bölüm gibi değişkenler nitel değişkenlerdir. Değişkenler aldıkları değerlere göre sürekli veya süreksiz olarak sınıflandırılır. **Süreksiz değişkenler**, ölçülen özellikle ilgili sadece sınırlı sayıda değer alırken **sürekli değişkenler** iki ölçüm arasında sonsuz sayıda değer alabilirler. Örneğin medeni durum sadece bekar ve evli değerleri alabilir. Bu nedenle süreksizdir. Ancak bireyin yaşı sürekli değişkendir çünkü bireyin bu özelliği miktar olarak kesirli de gösterilebilir. Değişkenler neden-sonuç ilişkisi içinde bulunuyorsa bu durumda bağımsız ve bağımlı değişken olarak sınıflandırılır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Gall, Gall ve Borg, 2007; Gay vd., 2009). **Bağımsız değişken (X)**, araştırmacının bağımlı değişken üzerinde etkisini test etmek istediği değişkendir. **Bağımlı değişken (Y)** ise üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenen değişkendir. Bağımsız değişken etki eden, neden olan değişkenken bağımlı değişken sonuç olarak ortaya çıkan değişkendir (Büyüköztürk, vd., 2022).

Bağımsız değişkenler 4 başlıkta sınıflandırılırlar.

Sınıfı	Tanımı	Örnek
Değiştirilebilen	Araştırmacının müdahle ettiği, değiştirdiği bağımsız değişkendir. Nitel bir değişkendir.	Öğretim yönetimi, Tedavi türü
Seçilmiş	Araştırmacının müdahale etmediği, ortamda var olan, seçilen bağımsız değişkendir. Nitel veya nicel olabilir.	Cinsiyet, Yaş, Okula devam durumu
Düzenleyici	Bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi düzenleyen veya etkileyen değişkendir. İkinci düzey bağımsız değişken de denir.	Sınav kaygısının sınav performansına olan etkisinin incelendiği çalışmada **sınav deneyimi**
Dışsal (Kontrol)	Bağımlı değişkenle ilişkisi olan ancak araştırmada etkisi test edilmeyen değişkendir.	Çevrim içi destekli eğitimin başarıya etkisinin incelendiği çalışmada SED

"Uzaktan ve yüz yüze öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarıları arasında bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilen araştırma sorusunu incelediğimizde bağımlı ve bağımsız değişkenler neler olabilir? Sonuç olarak ortaya çıkan değişken öğrencilerin Türkçe dersi başarısıdır. Dolayısıyla başarı, nicel, sürekli ve bağımlı değişkendir. Bağımlı değişkene etki eden, bağımlı değişkende değişime neden olan değişkenler araştırmacının müdahalesini gösteren ise araştırmanın bağımsız değişkeni yani ders veriliş biçimidir. Ders veriliş biçimi aynı zamanda nitel ve süreksiz değişkendir.

Araştırma sorularında bağımlı ve bağımsız değişken bir tane olmak zorunda değildir. Ortaya konulan araştırma problemine bağlı olarak değişken sayısı farklılık gösterebilir. Birden fazla bağımsız değişken olabileceği gibi bağımlı değişken de olabilir.

2.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Sorusu/Hipotez Oluşturma

Araştırmanın problemini tanımladıktan sonra araştırmanın amacı şekillenmiş olur. Araştırmanın amacı, çalışmanın hedeflerini ortaya koyan genel bir ifadedir. Çalışmanın neyi araştırmayı planlandığı, açık ve net bir biçimde bu bölümde gösterilebilir. Araştırmanın amacı iki düzeyde tanımlanır (Büyüköztürk, vd., 2022):

- Genel (temel) amaç: Çalışmanın hedeflerini ortaya koyan genel bir ifadedir.
- Alt amaçlar (alt problemler): Genel amaca ulaşmak için hangi özel amaçların gerçekleşeceğini gösterir. Alt amaçlar düz cümle, soru cümlesi veya hipotez olarak yazılabilir.

Araştırma soruları:

- Betimsel (...nedir?)
  - Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
- Korelasyonel (... bir korelasyon / ilişki var mıdır?)
  - Öğrencilerin bilgisayar başında geçirdiği süre ile oyun bağımlılığı arasında korelasyon (ilişki) var mıdır?
- Karşılaştırmalı (... bir fark var mıdır?)
  - Çocukların sosyal becerileri arasında cinsiyete göre fark var mıdır?

Araştırmanın amacına yönelik olarak alt amaçlar hipotez olarak da yazılabilir. Hipotez, araştırmada test edilmek üzere oluşturulan ifadelerdir.

- Sıfır (null) hipotezi, farkın veya korelasyonun olmadığına yöneliktir. İstatistiksel hipotez olarak da isimlendirilir.
    - Oyun bağımlılığı yüksek ve düşük düzeyde olan çocukların akademik başarıları arasında fark yoktur.
    - Oyun bağımlılığı düzeyi ile çocukların akademik başarıları arasında ilişki yoktur.
- Araştırma (alternatif) hipotez ise farkın veya korelasyonun var olduğuna yöneliktir.
    - Oyun bağımlılığı yüksek ve düşük düzeyde olan çocukların akademik başarıları arasında fark vardır.
    - Oyun bağımlılığı düzeyi ile çocukların akademik başarıları arasında ilişki vardır.
- İlişkinin (korelasyonun veya farkın) yönü belli ise yönlü (tek yönlü) hipotez olarak adlandırılır. İlişkinin yönü belli değilse yönsüz (iki yönlü) olarak adlandırılır.
    - Probleme dayalı öğrenme yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin başarıları daha yüksektir (Yönlü-tek yönlü hipotez).
    - Öz yeterlik ile performans arasında bir ilişki vardır (Yönsüz -iki yönlü).

Hipotez ifadeleri genellikle nicel araştırmalarda tercih edilmekle birlikte sosyal bilimler alanında alt amaçların yazılmasında ağırlıklı olarak araştırma sorusu kullanılmaktadır.

2.3. Araştırmanın Önemi, Sayıltıları, Sınırlılıkları, Tanımlar

Araştırmanın önemi, problemi tanımlarken genel olarak vurgulanmakla birlikte, özellikle tezlerde ve raporlarda ayrı bir başlık altında verilmesi beklenir. Araştırmanın raporlaştırılmasında önem bölümü “Uygulamaya ne gibi katkılar getirecektir?”, “Hangi sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır?”, “Hangi durumun iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır? Nasıl?”, “Var olan kuramsal bilgi ağına ne tür bir yenilik kazandıracaktır?” sorularının cevabı verilir. **Sayıltı,** araştırmaya temel alınan ve doğruluğunun ispatlanmasına gerek duyulmadan kabul edilen önermelerdir (Gay vd., 2009). **Sınırlılıklar**, araştırmacının kontrol edemediği ancak araştırma sonuçlarını negatif olarak etkileyebileceğini düşündüğü noktalardır (Gay vd., 2009). Araştırmanın sınırlılığı ile araştırmacının sınırlılığı birbirine karıştırılmamalıdır. **Tanımlar** bölümünde, araştırma kapsamında pek fazla bilinmeyen veya yoruma açık olabilecek kavramlar tanımlanır (Büyüköztürk, vd., 2022).

3. Ders: Yaratıcı Problem Bulma/Çözme ve Etkili Arama Stratejileri

Bir problem; olumlu/olumsuz anlamları olan, farklı düzeyleri olan ve kişiden kişiye değişen bir terimdir (Abdulla ve Cramond, 2018). Mevcut bağlamda, problem bulma, belirli amaçlara göre yeni bulunan problemleri üretmek ve ifade etmek için mevcut bağlamları ve deneyimleri kullanan bir düşünme etkinliğidir. Bu tür etkinlikler sadece düşünme süreçlerini değil, aynı zamanda düşünme ürünlerini de içerir; sadece bilişsel strateji değil, aynı zamanda üstbiliş; sadece davranış değişikliği değil, aynı zamanda tatmin edilmemiş duygusal durumdur. Bu süreçte problemle bağ kurulacak bir deneyime gereksinim duyarız. (Han, Hu, Liu, Jia, & Adey, 2013).

Getzels (1985) için bir problem (a) belirli bir durumda istenen bir eylem engellendiğinde ortaya çıkan ve (b) sorgulama için sorulan bir soru olarak bir problem şeklinde sınıflandırılmaktadır. Problemler iyi tanımlanmış veya iyi tanımlanmamış problemler olarak da sınıflandırılabilir. İyi tanımlanmış problemler için çözüm uzayının kıtlığı (Briggs ve Reinig, 2010) söz konusudur. Örneğin, derse geç kalan bir öğretmen, iyi tanımlanmış bir probleme örnek olabilir. Bu örnekte, istenen eylem (derse yetişmek) birkaç nedenden dolayı (örneğin, trafik sıkışıklığı, arabada bir sorun, alarmın zamanında kurulmaması vb.) gerçekleşememiştir. Buradaki tek çözüm kendi yerine derse girecek bir başka öğretmen bulmaktır. Ancak ilkokul 4. sınıf öğrencisi abisinden görerek proje yapmak istediğinde, nasıl proje konusu bulacağını öğretmeni ile tartışmak istediğinde proje türleri, proje konusu bulma ile ilgili internetten,

abisinden, öğretmeninden, arkadaşlarından birçok araştırma yapması gerekecektir. Bu örnekte, problem sorgulama için sorulmuştur ve öğrencinin gelişim düzeyine göre iyi tanımlanmamış bir problem olarak sınıflandırılabilir.

Getzels problem bulmayı 10 düzeyde tanımlar. Bunun ilk basamağı çözümü belli bir problem verilip çözümünün istenmesi en üst basamağı ise henüz çözümü belli olmayan bir problem yaratılıp çözümünün beklenmesidir. Covid-19 ile çözümü belli olmayan bir problemle karşılaştık. Küresel salgın, problemin acil tespit edilmesinin problemin çözümünün etkisi ve değeri ile ilişkisini de gözler önüne sermiştir.

Yaratıcı problem bulma/çözmeyi sorgulama, içsel ve kişiler arası değerlendirme, bilgi arama, ıraksak düşünme, seçici karşılaştırma ve sorgulama ile ilişkilendirmek mümkündür (Alabbasi, Hafsyan, Runco, & AlSaleh, 2021). Problem bulma, beklenen/istenen sonuçla olası/muhtemel sonuç arasındaki çelişkidir.

Yaratıcılık, süreç olarak tanımlanmaya başlandığından bu yana birçok düşünür bu süreci 4-6 adımda tanımlar olmuştur ve hepsinin ilk adımı problemin belirlenmesidir. Bu ilk adımı Wallas (1926) ve Hadamard (1945) hazırlık; Osborn-Parnes (1967) gerçeği bulma; Basadur (1995) problem bulma, Mumford vd. (1994) problemi oluşturma olarak ifade etmektedir. Osborn, beyin fırtınasını ilk bulan kişidir. Yaratıcı düşünme deyince akla ilk gelen isimlerden biri de Torrance'tır. Torrance yaratıcı düşünmede orijinallik, esneklik, ayrıntılılık olması gerektiğini dile getirir.

Yaratıcı problem bulma stratejilerini sıralayacak olursak (Abdula vd., 2018);

- Temel ihtiyaçların araştırılması
- Kasıtlı sınırları olan bir problem alanı tanımlamak
- Probleme kasıtlı olarak farklı bakış açıları uygulamak
- Sorgulamayı bir problemin bağlamına ve paydaşlarına doğru genişletmek

Problemi tespit ederken yararlanılabilecek bazı araçlar önermek mümkündür. Bunlarda biri Psikolog Tony Buzan'a aittir. Tony Buzan (2006) insan düşüncesinin doğrusal olmadığını dolayısıyla alt alta not tutma stratejisinin düşünmenin akışına ters olduğunu ifade etmektedir ve bu nedenle zihin haritası tekniğini önermektedir. Bir diğer araç ise Yakınsak Niyet Beyanı'dır. Aşağıdaki soruları sorarken kullanıcı için inovasyon zorluğunun yönünü netleştirir: Niyetiniz nedir? Fırsatlar nelerdir? Yarattığınız yeni değer nedir? Kimin için yeni: şirket mi, şehir mi, ülke mi yoksa dünya mı? Hedef kitleniz nedir? Projenin olası bir başarısızlığının riskleri nelerdir?

Bulduğunuz yaratıcı problemin sizin yaratıcı probleminiz olup olmadığını anlamak için alt sorulara cevap bulmanız gerekir: Problemle ilgili motivasyon kaynağınız, kaynaklarınız, yeterlikleriniz, deneyimleriniz nelerdir? Problemin çözümüne sizin katkılarınız neler olacaktır? Çözüm ile aşılacak olanlar, potansiyel hatalar, yeniliklere/değişime açıklık ve karmaşıklığı yaratan unsurlar nelerdir? Paydaşlar kimlerdir? Problemin çözümünde kiminle akademik tartışma yapılacaktır? Son olarak tüm bu sorulara verilen cevaplar bütüncül bakış açısıyla ele alınmalıdır.

Abdulla ve Cramond (2018), Yaratıcı Problem Bulma Hiyerarşisini şu şekilde sıralamaktadır: problemi keşfetme, problem formülasyonu, problem oluşturma, problem betimleme ve problemi tanımlamadır. Yaratıcılık, problem çözücünün problem uzayı üzerinden muhakeme yürüttüğü ve hedef duruma ulaşmak için bir çözüm bulmaya çalıştığı süreçte ortaya çıkar. Bu nedenle, yaratıcılık neredeyse her zaman bir problem çözme biçiminde kendini gösterdiğinden bir tür problem çözme yeteneği olarak kabul edilebilir (Cattell, 1971). *Yaratıcı Problem Çözme*nin kökleri Alex Osborn'un (1953) çalışmasında bulunur. Osborn-Parnes yaratıcı problem çözme süreci aşağıdaki aşamalara göre sınıflandırılır: 1. Problemin alanını tanımlama aşaması olan nesnede bulma. 2. Veri elde etme aşaması olan gerçeği bulma. 3. Problemi doğru

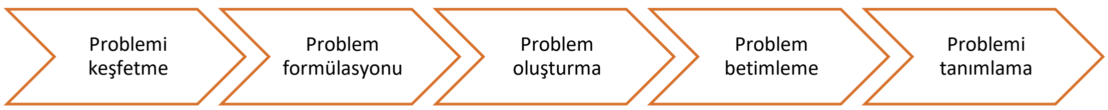
tanımlama aşaması olan problemi bulma. 4. Problemdeki çözümlerin genelleştirilmesi aşaması olan fikir bulma. 5. Olası tüm çözümlerin değerlendirilmesi ve aralarından seçim yapılması aşaması olan çözümü bulma. 6. Seçilen fikirlerin uygulanma aşaması olan kabulü doğru bulma.

Sternberg'in (2020) artırılmış başarılı zekâ kuramı, dört ayrı unsurun her birinin aynı yürütme süreçleri veya üst bileşenler tarafından hizmet edildiğini düşünür. Bu kuramdaki yedi üst bileşen: (1) bir problemin varlığının farkına varma, (2) problemi tanımlama, (3) problemin çözümüne kaynak ayırma, (4) problemi zihinsel olarak temsil etme, (5) problemi çözmek için bir strateji formüle etme şeklindedir. (6) stratejinin kullanılırken başarısının izlenmesi ve (7) stratejinin uygulandıktan sonra değerlendirilmesidir. Problem tanıma ve tanımlama, geçmişte bazen "problem bulma" (Arlin 1975; Getzels, 1979) veya "problem oluşturma" (Reiter-Palmon ve Robinson, 2009) olarak anılan unsurlardır. İlk beş üst bileşen problem çözümünden önce, altıncısı problem çözümü sırasında ve yedincisi problem çözümü tamamlandıktan sonra gerçekleşir. Benzer süreçler başkaları tarafından da önerilmiştir (örneğin, Bransford ve Stein 1993; Mumford ve diğerleri 1991).

Isaksen ve Treffinger (1985), günceli 6.2 versiyon (sürüm) olan Yaratıcı Problem Bulma'nın 3. sürümünü sunmaktadır. Bu sürümdeki yaratıcı problem bulma süreci şu sırayı takip eder:

- Karışıklık bulma: Zorluk kabul edilir ve buna tepki vermek üzere sistematik çaba sergilenir.
- Veri bulma: En önemli veri belirlenir ve analiz edilir.
- Problem bulma: Çalışan bir problem durumu belirlenir.
- Fikir bulma: En umut veren veya ilginç veri seçilir.
- Çözüm Bulma: Fikirleri değerlendirecek birçok önemli kriter seçilir. Kriterler fikirleri değerlendirme, güçlendirme ve rafine etmek için kullanılır.
- Kabul Bulma: En umut veren çözümlere odaklanılır ve bu çözümler eyleme geçmek üzere hazırlanır. Çözümü uygulayacak belli planlar formüle edilir.

Yaratıcı Problem Bulma'nın ilk aşaması karışıklık bulmaktır başka bir ifadeyle zorluk bulmaktır. Mihaly Csikszentmihalyi zorluk ile ilgili olarak akış kuramında (Kuramı oyun oynama ve insanların mutluluğu bulması ile ilişkilendirir.) oyun oynamaya devam etme güdüsünün başarabileceği kadar zor olması (çok kolay olursa uğraşmaya değer bulmama, çok zor olursa uğraşmaktan kaçınma) ile ilişkilendirmektedir. Abdula ve Cramond (2018) Yaratıcı Problem Bulma Hiyerarşisini şu şekilde sıralamaktadır:



Isaksen ve arkadaşlarının (2000), yaratıcı problem çözme süreçlerinin 6.1 sürümünde de döngüsel süreçler fikir üretme, zorluğu anlama (çözümleri geliştirme, kabulü inşa etme) ve eyleme hazırlanma (Olanakları inşa etme, veriyi inceleme, olanakları inşa etme, problemleri formüle etme) ile devam etmektedir.

TRIZ'de (Theory of Inventive Problem Solving- Yaratıcı Problem Çözme Kuramı) doğrudan doğru çözüme ulaşmak mümkündür. Bunun için, TRIZ'in temelini oluşturan prensipleri uygulamak gerekir. TRIZ'in (Theory of Inventive Problem Solving- Yaratıcı Problem Çözme Kuramı) eğitim sistemine de uyarlanması denenebilir (Cemgil, 2006). Ne var ki bu oldukça güçtür. Daha kolay öğrenme ve uygulama için TRIZ'in yönteminin uyarlanması ve yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. USIT (Unified Structured Inventive Thinking- Birleşik Yapılandırılmış Yaratıcı Düşünce), Ed Sickafus (1997) tarafından TRIZ'in etkisi altında, teknolojilerde yaratıcı problem çözmenin basitleştirilmiş ve birleşik bir süreci biçiminde geliştirilmiştir. USIT'de Yaratıcı Problem Çözmenin Altı Kutulu Şeması'ndaki altı kutu; kullanıcının belirli problemi, iyi tanımlanmış belirli bir problem, mevcut sistemin ve

ideal sistemin anlaşılması, yeni sistem için fikirler, kavramsal çözümler ve kullanıcının belirli çözümünü içerir. Japonya'dan Nakagawa, (2007) günlük yaşamdan bir problem bulmak istiyor. "Dikiş dikerken dikişin sonunda kalan iplik, iğnenin boyundan kısa ve düğüm atılamıyor." problemini ele alıyor. Nakagawa, (2007) öğrencileri ile bilinen çözümlerin araştırılması ve ideal sistemin görüntüsü başlığı altında fonksiyonel analiz, nitelik analiz, zaman özellikleri analiz ile boşluk özellikleri analizi yapmışlardır. Akıllarına gelen çözüm önerileri iğne deliğini yarıklı yapıp ipi aradan geçirmek; iğneyi uzay boşluğunda kıvrılabilir yapmak, gülünç fikir olarak iğnenin ortadan ayrılıp takılabilir olması; düğüm yapmak üzere özelleştirilmiş kıvrılabilir iğne fikir üretme yollarından geçerek bir hasırdan üretilen yeni bir iğne türüne ulaşmışlar.

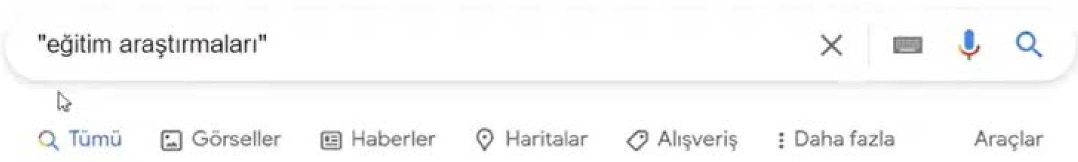
3.1.Etkili Arama Stratejileri

Arama Motoru, Özellikle World Wide Web'de belirli siteleri bulmak için kullanılan, kullanıcı tarafından belirtilen anahtar sözcüklere veya karakterlere karşılık gelen bir veri tabanındaki ögeleri arayan ve tanımlayan bir programdır. Arama motorları, kullanıcı deneyimini iyileştirmek için sıklıkla algoritmalarını değiştirir. **Portal** ise diğer internet sitelerine bağlantıların, genellikle alfabetik olarak listelendiği sitedir. **Bilimsel dizinler** (bibliyografik dizinler veya bibliyografik veri tabanları) disiplin, konu veya yayın türüne göre düzenlenen dergi listeleridir. Arama motoruna aramak istediğiniz anahtar sözcükleri boşluk bırakarak yan yana aradığınızda metin içerisinde her bir sözcüğün geçtiği metinleri size sıralar. Öncelik olarak kelimelerin yan yana geçtiği metinleri listeler. Siz aradığınız kelime grubunun bir bütün olarak aranmasını istiyorsanız, tırnak işareti içinde yazarsanız, araştırmanız özelleşecektir. Örneğin arama motoruna "*nitel araştırma"* ifadesini yazdığınızda muhtemelen tam olarak aradığınız dokümanları çıkartacaktır. Bununla birlikte bu listelenen sonuçlarda matematikte yer alan *en Covid veya pandemi* ifadelerini arama sonuçlarınızda karşınıza çıkmasını istemiyorsanız sonuçlardan bu ifadelerin geçtiği dokümanları ayıklamak isterseniz arama motoruna *"nitel araştırma" "– covid -pandemi"* şeklinde yazmalısınız. Eksi işareti aramalarınızda çıkartmak istediğiniz kelime/kelime grupları için tırnak işareti ise arama gruplarınızı bir bütün olarak ifade ettiğinizi işaret eder. Başka bir ifade ile aradığınız terimleri tek tek kelimelerin yer aldığı metinleri değil, kelime grubu olarak yer alan metinleri listeler. Arama motorları arama yaparken kelimeleri and (ve) mantıksal bağlacı ile algılayarak tarar. Bu şu anlama gelir: yazdığınız her bir kelimenin taradığınız metnin içinde bulunması. Ancak aradığımız metnin, içinde ya *"nitel araştırma"* ya da "durum çalışması" iki terimden herhangi birini kapsasın isterseniz arasına "or" mantıksal bağlacını eklemelisiniz. Örneğin arama çubuğuna *"nitel araştırma"* or "durum çalışması" yazabilirsiniz. Arama motorları için faklı ipuçlarını Tablo 1'de bulabilirsiniz.

Tablo 1. *Arama Motoru İpuçları:*

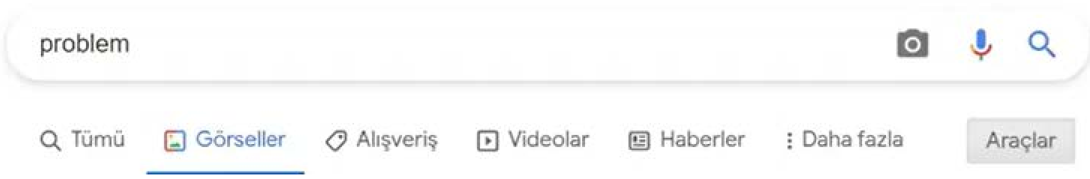
Arama Motoruna Yazılan İfade	**İfadenin Açıklaması**
"Durum Çalışması" site:edu.tr	Durum ve çalışması kelimelerinin yan yana yer aldığı, Türkiye'deki üniversitelerde yayınlanan sayfaları listeler.
"Durum Çalışması" site:gov.tr	Durum ve çalışması kelimelerinin yan yana yer aldığı, Türkiye'deki devlet kurumlarında yayınlanan sayfaları listeler.
"Durum Çalışması" filetype:pdf	Durum ve çalışması kelimelerinin yan yana yer aldığı, pdf uzantılı sayfaları listeler.
link: oba.gov.tr	oba.gov.tr'yi adresleyen sayfaları listeler.

Arama çubuğuna yazdığınız ifade sonunda arama çubuğu altında farklı sekmeler açılacaktır. Örneğin arama çubuğuna "eğitim araştırmaları yazdığınızda" alttaki menü sekmelerinin görüntüsü Görsel 1'deki gibi olacaktır. Bu aramanızda Haritalar menüsünün eklendiğini göreceksiniz. Size Haritalar sekmesinde Eğitim Araştırmaları ile ilgili kurumların adresini sunacaktır.



Görsel 1. Arama motoru menü sekmeleri görüntüsü -1

Arama motoruna "problem" yazdığınızda ve alttaki sekmelerden Görseller'i seçtiğinizde Araçlar sekmesine tıklayıp yeni açılan alt menüden aradığınız görselin boyut, renk, tür, zaman ve kullanım haklarını filtreleme şansınız olacaktır (bkz. Görsel 2.) (Kullanım hakları creative commons için bkz. Ders 20.)



Görsel 2. Arama motoru menü sekmeleri görüntüsü 2

Akademik amaçlı kullanılabilecek arama motorları ve portallarının listesine Tablo 2'den erişebilirsiniz.

Tablo 2. *Akademik Amaçlı Kullanılabilecek Arama Motorları ve Portalları*

Google Scholar tez.yok.gov.tr BASE PLOS ONE Classhook References.net Quotes.net	Google Books Dergipark Internet Modern History Sourcebook History Engine CORE	Google Trends Science.gov Wolfram Alpha Ethnologue Merriam-Webster Dictionary and Thesaurus

4. Ders: Örnekleme Yöntemleri

Son dönemde pandeminin de etkisi ile birlikte ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının artığını hepimiz gözlemliyoruz. Öğretmen olarak bu durumun öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemek istiyorsunuz. Araştırmacı olarak sizin bütün ortaöğretim öğrencilerine ulaşmanız mümkün değil. Ayrıca zaman, maliyet ve emek açısından düşündüğünüzde öğrencilerin tamamına ulaşabilmek aynı zamanda süreci yönetmek ve kontrol etmek oldukça güç. Bu durumda araştırmacı olarak bizler ne yapabiliriz? Araştırma kapsamında ihtiyaç duyduğumuz verileri kimlerden ve nasıl toplayabiliriz? Bu soru örneklem kavramını karşımıza çıkarıyor.

Evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği büyük gruptur. Araştırma sonuçlarının geçerli olacağı evrenin sınırlandırılmış parçasına ise **evren birimi** denir. Evrenden elde edilen verilerden hesaplanan ve evreni betimlemek için kullanılan değerlere evren değer ya da parametre denir (Büyüköztürk, vd., 2022). Evrenin tüm birimlerine ulaşılarak bilgilerin toplanmasına ise sayım denir.

- Ankara'da ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığını belirlemeye yönelik bir araştırma için
  - Evren: Ankara'da ortaöğretim düzeyinde eğitim gören öğrenciler
  - Evren birimi: Ortaöğretim öğrencisidir.

Evren; hedef evren ve ulaşılabilir evren olmak üzere ikiye ayrılır.

Hedef evren: Araştırmacının ulaşmak istediği ancak ulaşması güç olan ve ideal seçimini yansıtan soyut evrendir.
Ulaşılabilir evren: Araştırmacının ulaşılabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir.

Örneklem, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası; **örnekleme** ise evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla onu temsil edecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri tanımlar (Çıngı, 1994). Örneklemlerden elde edilen verilerden hesaplanan ve örneklemi betimlemede kullanılan değerlere **örneklem değer** ya da kısaca **istatistik** denir (Büyüköztürk, vd., 2022). Evrenden örneklemi oluşturmada temel alınan birime, örneklem birimi denir.

Gözlem birimi: Hakkında bilgi toplanan ve evrenin en küçük parçası olarak tanımlanabilen ve araştırmanın bilgi kaynağı durumunda olan birimdir. Örneğin liselerdeki oyun bağımlılığı araştırılırken gözlem birimi lisedeki öğrencilerdir.

4.1. Örnekleme Yöntemleri

Evrenin tanımı, veri toplama teknikleri, zaman ve kontrol açısından sahip olunan olanaklar, örnekleme yönteminin seçilmesinde belirleyici faktörlerdir. Örnekleme yöntemleri evren biriminin seçiminin seçkisiz olup olmama durumuna göre “seçkisiz örnekleme yöntemleri” ve “seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri” şeklinde sınıflanır. Seçkisizlik ilkesi evrenden örneklem için çekilecek birimlerin seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması anlamına gelir. Evrene ait çerçevede yer alan tüm birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması, evren değerlerinin daha güçlü tahminini sağlayacaktır.. Eşit seçilme olasılığını sağlamak için ilk olarak eleman veya küme bazında tüm evren birimlerinin kodlanarak listelenmesi gerekir. Daha sonra örnekleme işlemi çeşitli araçlar ya da teknikler (seçkisiz atamayı yapacak bilgisayar yazılımları, kura, yansız sayılar tablosu vb.) kullanılarak gerçekleştirilir. Yansız sayılar tablosunun kullanımında aynı sayıların çıkması durumunda çekim yeni bir sayı elde edilene kadar tekrarlanır. Torbadan yapılan kura çekiminde ise torbadan çekilecek her bir sayı tekrar torbaya konularak (yerine koyma kuralı) tüm birimlerin eşit seçilme olasılığı garantiye alınır. Torbadan daha önce çıkan bir sayı çıkması durumunda farklı bir sayı çıkana kadar çekimler aynı şekilde tekrarlanır (Büyüköztürk, vd., 2022).

4.1.1. Seçkisiz örnekleme yöntemleri

Basit seçkisiz örnekleme

Örnekleme birimlerinin, evren listesinden seçkisiz olarak çekilmesidir. İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmada, kodlanarak oluşturulan okul listesinden belirlenen sayıda okulun seçkisiz (kura ile) seçilmesi basit seçkisiz örneklemeye örnek olarak verilebilir.

Tabakalı örnekleme

Tabakalı örneklemede amaç; evrendeki alt grupların ağırlıkları oranında örneklemde temsil edilmelerinin sağlanmasıdır. Alt evrenlerin her birinden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile yapılır. Burada alt grupların belirlenmesinde araştırmanın bağımsız değişkenleri esas alınabilir. Örneğin öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek istediğinizde cinsiyete göre dağılım önemli olacaktır. Bu durumda evreni cinsiyete göre tabakalara ayırdıktan sonra evrendeki ağırlıklarına göre seçim yapılabilir.

4.1.2. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri

Sistematik örnekleme

Sistematik örneklemede, örneklem için birimler **belli bir sistematik izlenerek** seçilir. Seçim sürecinde, evren, örneklem büyüklükleri için «N/n» oranı belirlenir; 1’den itibaren k genişlikteki aralıktan seçkisiz olarak bir sayı belirlenir; bu değer çekilecek ilk örnekleme birimidir, örneklem

büyüklüğüne ulaşılıncaya kadar başlangıç noktasından ileriye doğru k aralık kadar atlanarak birimler çekilir.

Uygun örnekleme

Zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Kendi çalıştığınız okuldaki öğrenciler üzerinde uygulama yapma vb.

Amaçlı örnekleme

Derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Sık kullanılan bazı amaçlı örnekleme türleri verilmiştir.

Aykırı, örneklemin, problemle ilgili olarak birbirine aykırı (uç) durumlardan, örneklerden oluşturulmasıdır. Uçlardan sadece biri de çalışılabilir. Oyun bağımlılığı yüksek olan ve oyun oynamayan veya oyun bağımlılığı olmayan öğrencilerin seçilmesi. **Maksimum çeşitlilik,** örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır. Bu tür bir örneklemede genelleme kaygısı olmamakla birlikte, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların seçilmesi **benzeşik,** örneklemin, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt gruptan veya durumdan oluşturulmasıdır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar **tipik durum,** örneklemin araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan sıra dışı olmayan, tipik olan bir durumun belirlenerek çalışma yürütülür. Şehir merkezinde görece geneli yansıtabilecek bir veya birkaç okulun seçimi **tabakalı amaçsal örnekleme,** örneklemin ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla tanımlanan alt gruplardan oluşturulmasıdır. **Ölçüt örnekleme,** bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar, vb.), örnekleme alınır. Günde 10 saatten fazla oyun oynayan öğrencilerin seçilmesi (Büyüköztürk, vd., 2022).

5. Ders: Nicel Araştırmalar (1)

Araştırmalar, temel aldıkları felsefeye, bakış açısına göre nicel (quantitative), nitel (qualitative) ve karma (mixed) araştırmalar olmak üzere üçe ayrılır. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçekliğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüş nicel araştırmaları tanımlamaktadır. En basit anlamda nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. Değişkenler arasındaki ilişkiler kanıtlanmaya çalışılır. Araştırmacının genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamak gibi amaçları vardır. Araştırma deseni, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır. Olaylara nasıl bakıldığını ortaya koyar. Böylece araştırmacı süreci nasıl planlaması gerektirdiğini netleştirmiş olur (Büyüköztürk, vd., 2022).

Araştırmalarda iç geçerlik ve dış geçerliği etkileyen veya etkileyebilecek durumlar araştırmaya başlamadan önce üzerinde düşünülmeli ve uygun tedbirler araştırmaya başlamadan önce alınmalıdır. Bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi iç geçerlik, sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi ise dış geçerlik olarak tanımlanır. Araştırmalarda iç geçerliği ve dış geçerliği tehdit eden pek çok faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerden bazıları aşağıda açıklanmıştır (Eckhardt ve Ermann, 1977; Karasar, 2002; Spyridakisi, 1992).

İç geçerliği tehdit eden bazı faktörler; deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama aracı, deneklerin geçmişi, denek kaybı etkisi, ön test (deney öncesi ölçüm) etkisi, istatistiksel regresyon, etkileşme etkisi, beklentilerinin etkisi, dışsal değişkenlerin etkisi olarak

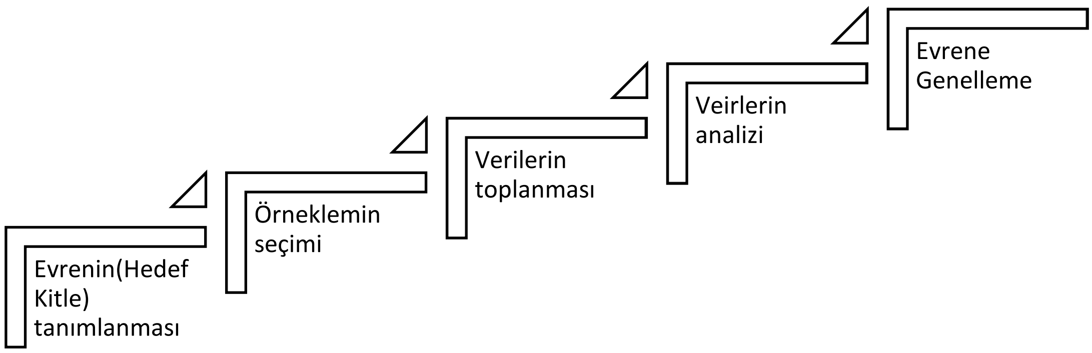
dış geçerliği tehdit eden faktörler ise örnekleme etkisi, beklentilerin etkisi ve ön test-deneysel değişken etkileşim etkisi olarak sıralanabilir.

5.1.Tarama Araştırmaları

Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü pandemi süreci sonrasında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artırmaya yönelik olarak bir hizmet içi eğitim planlıyor. Eğitim öncesinde öğretmenlerin dijital yeterliliklerini belirlemek ve eğitim sürecini buna göre planlamak istiyor. İşte, Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülecek olan bu çalışma tarama araştırmasıdır.

Bir konuya veya olaya ilişkin var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmak amacıyla katılımcıların demografik özelliklerinin, görüşlerinin, yeterliklerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Fraenkel & Wallen, 2006). Tarama araştırmaları **anlık, zamana bağlı değişim (kesitsel, boylamsal), boylamsal, geçmişe dönük** tarama araştırmaları olmak üzere dört başlıkta incelenebilir. Karasar (2002), **anlık** tarama araştırmalarını belli bir zamanda mevcut durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amacıyla yürütülen çalışmalar olarak tanımlamaktadır. **Kesitsel** araştırmalarda betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülür. **Boylamsal** tarama araştırmalarında araştırma değişkenlerinin zamana bağlı değişimlerini incelemek üzere farklı zamanlarda yinelenen ölçümler yapılmaktadır. Boylamsal tarama araştırmaları eğilim belirlemek, ortak özelliği olan bir grubu incelemek ya da aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini, eğilimlerini araştırmak amacıyla yapılabilir. **Geçmişe dönük tarama** araştırmaları ise geçmişte yaşanan olayların yaşayan kişilerin görüşlerine, beyanlarına dayalı olarak yürütülen çalışmalardır (Büyüköztürk, vd., 2022).

Tarama Araştırmalarının Süreci



Denek kaybı (anketi cevaplamama, eksik cevap), verilerin toplandığı ortamın ve şartların katılımcıların samimi görüşlerini belirtmeye olanak tanımaması, veri toplayan kişinin tutumu ve cevaplanacak soru sayısının çok fazla olması, yönergelerin anlaşılır olmaması gibi yapısal sorunlara bağlı cevaplama motivasyonunun düşmesi tarama araştırmalarında dış ve iç geçerliği etkileyen durumlardır.

5.2.Korelasyonel Araştırmalar

Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek istediğimiz çalışma korelasyonel bir araştırmadır.

Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Değişkenlere müdahale edilmemesi nedeniyle korelasyonel araştırmalar nedensel karşılaştırma araştırmalarına benzer.

Ancak nedensel karşılaştırma araştırmalarında bir bağımlı değişkeni etkileyen bağımsız değişkenler neden-sonuç ilişkisi içinde belirlenmeye çalışılırken korelasyonel araştırmalarda sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasını, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2022).

Korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki, hesaplanan uygun bir korelasyon katsayısı ile gösterilir. Bu katsayı +1 ile -1 aralığında değişir. Katsayının pozitif olması bir değişkende artış meydana geldiği zaman diğer değişkende de artış olduğunu, negatif olması ise bir değişkende artış görülürken diğerinde azalma meydana geldiğini göstermektedir. Korelasyon katsayısının ± 1 olması mükemmel bir ilişkiyi, 0 olması ise iki değişken arasında hiç ilişki olmadığını gösterir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007; Akt. Büyüköztürk vd., 2022). Korelasyonel araştırmalar **keşfedici** ve **yordayıcı** korelasyon araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılabilir (Fraenkel & Wallen, 2006). Keşfedici korelasyon araştırmalarında değişkenler arasında karşılıklı ilişkiler belirlenmeye çalışılır. Yordayıcı korelasyon araştırmalarında değişkenler aras ilişkinin belirlenip bir veya daha fazla değişkenin bilinen değerinden diğer değişkenin bilinmeyen bir değeri belirlenmeye çalışılır.

5.3. Nedensel Karşılaştırma Araştırmaları

Hüseyin Öğretmen, üç farklı sınıfın kimya dersine girmektedir. Yaptığı sınav sonunda iki sınıfın hem ödev puanlarının hem de sınav sonuçlarının daha yüksek diğer sınıfın ise daha düşük olduğunu görmüştür. Ortaya çıkan bu durumun nedenlerini araştırmak istemektedir. Bu çalışma nedensel karşılaştırma araştırmalarına örnektir. **Nedensel karşılaştırma**, ortaya çıkmış/var olan bir durumun veya olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri veya bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür. Deneysel araştırmalarda bağımsız ve bağımlı değişkenler araştırmacı tarafından planlanıp araştırma sürecinde ve deneysel işlemler sonunda oluşan değişimler gözlemlenirken nedensel karşılaştırma türü araştırmalarda bir durumun neden ortaya çıktığı, bu durumun oluşmasında nelerin etkili olduğu bulunmaya çalışılır. Araştırma deseninde birbiriyle karşılaştırılabilecek en az iki grup varsa "nedensel karşılaştırma araştırmaları", sadece tek grup varsa "nedensel araştırma" olarak adlandırılır (Cohen ve Manion, 1998; Fraenkel ve Wallen, 2006; Akt. Büyüköztürk vd., 2022). Nedensel karşılaştırma iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması yönünden korelasyonel araştırmalara benzetilebilir. Ancak korelasyonel araştırmalarda iki değişkenin birlikte değişimleri belirlenebilir ancak hangi değişkenin diğerini etkilediği bir başka deyişle hangi değişkenin neden, hangi değişkenin sonuç olduğu belirlenemez. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında ise hangi değişkenin diğerinin nedeni olduğu belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2022).

6. Ders: Nicel Araştırmalar (2)

6.1. Deneysel Araştırmalar

Bir akademisyen tersyüz öğrenme ortamını oyunlaştırma bileşenleri ile desteklemenin, öğrenim gören öğrencilerin motivasyonu, katılımı ve akademik başarısı üzerinde etkili olup olmayacağını belirlemek istemektedir (Taşkın, 2020). Bu kapsamda üniversite öğrencilerini seçkisiz atama yöntemi ile iki gruba ayırarak gruplardan birinde oyunlaştırma bileşenleri kullanmayı diğerinde ise herhangi bir müdahalede bulunmamayı planlamıştır. Araştırmacı böylece gerçekleştirmiş olduğu müdahalenin öğrenci motivasyonu, katılımı ve başarısı üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek istemektedir. Bu çalışma deneysel bir araştırmanın yapılmasını gerektirmektedir.

Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacının bu amacını gerçekleştirmek için en az iki farklı koşulunun olması (grupların karşılaştırılması), bağımsız

değişkenin manipüle edilmesi, bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapılması ve dışsal değişkenleri kontrol altına alması gereklidir (Borg ve Gall, 1989; Büyüköztürk, 2007; Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973). Bir deneysel çalışmada, dışsal değişkenlerin etkilerini en aza indirmek ya da kaldırmak için gruplara seçkisiz atama yapılabilir, dışsal değişken sabit tutulabilir, dışsal değişken çalışmaya dâhil edilebilir, dışsal değişkenlere göre denekler eşleştirilebilir, dışsal değişkene ait puanların bağımlı değişken üzerindeki etkisi kovaryans analizi ile istatistiksel olarak kontrol edilebilir (Büyüköztürk, vd., 2022).

6.1.1. Deneysel Araştırmaların Türleri

Deneysel desenler bağımsız değişken sayısına göre tek faktörlü ve çok faktörlü olarak deneme koşullarına göre gruplar arası, gruplar içi ve karışık desenler olarak denek sayısına göre ise tek ve çok denekli desenler olarak sınıflandırılmaktadır. Fraenkel & Wallen (2006) ve Robson (1993), çok denekli desenleri gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve zayıf deneysel desenler şeklinde sınıflandırmaktadır. Bu desenlerden sadece gerçek deneme desenlerinde deneklerin deneysel koşullara denek havuzundan seçkisiz atanması söz konusudur. Eşleştirilmiş grupların seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desenler olarak kabul edilir. Zayıf deneysel desenler ise ne denek temelinde seçkisiz atamanın olduğu ne de grup eşleştirmenin olduğu çalışmalara işaret eder. ***Denekleri eşleştirmede***, bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ait değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba, diğeri ikinci gruba atanır. ***Grup eşleştirmede,*** ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulur. Hazır gruplar üzerinden çalışmaların yapılmak zorunda kalındığı durumlarda düşünülebilir. **Seçkisiz atamada,** denekler deney ya da kontrol grubuna seçkisiz (yansız) bir şekilde atanır. Seçkisiz atamanın olduğu durumda grup büyüklükleri arttıkça denk grupların elde edilme olasılığı da yükselir (Büyüköztürk, vd., 2022).

Zayıf Deneysel Desenler: Zayıf deneysel desenlerin ortak özelliği desende iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilmemesi ve seçkisizliğin söz konusu olmamasıdır. Zayıf deneysel desenler tek grup ön test-son test deseni, statik grup karşılaştırmalı desen ve statik grup ön test-son test deseni olmak üzere üçe ayrılır.

Tek grup ön test-son test desende, deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Desene ilişkin simgesel gösterim ve uygulama örneği Ek 1'de sunulmuştur. Zayıf deneysel desenler altında sıklıkla kullanılan diğer desenler de Ek 2'de verilmiştir.

Gerçek Deneysel Desenler: Gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları tanımlar. Gerçek deneysel desenler ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen, son test kontrol gruplu seçkisiz desen ve eşleştirilmiş seçkisiz desenler olmak üzere üçe ayrılır.

Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desende, ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir. Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmalıdır. R deneklerin gruplara seçkisiz atandığını gösterir. Desene ilişkin simgesel gösterim Ek 3'te sunulmuştur. Gerçek deneysel desenler altında sıklıkla kullanılan diğer desenler de Ek 4'te verilmiştir.

Yarı Deneysel Desenler: Hazır gruplar üzerinde grup eşleştirmenin olduğu ancak seçkisiz atamanın olmadığı desenlerdir. Seçkisiz atamayı içermeyen bu desenlerde sadece iki farklı eşleştirme türü dikkate alınarak gruplar belirlenir. Bunlar eşleştirilmiş ve zaman serisi desenleridir.

Eşleştirilmiş desende, yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Ancak, eşleştirme çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez. Bu ciddi bir sınırlamadır, ancak seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir. Eşleştirmenin hiçbir zaman seçkisiz atamanın yerini tutmayacağı unutulmamalıdır. **Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desene** ve **son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desene** ilişkin simgesel gösterim Ek 5'te sunulmuştur.

Zaman serisi desende, hem işlem öncesinde hem de işlem sonrasında tekrarlı ölçümler söz konusudur. Tekrarlı ölçümler diye de adlandırılan zamana bağlı değişimleri belirlemeye çalıştığımız araştırmalardır.

6.2. Tek Denekli Araştırmalar

Tek denekli araştırma sadece bir ya da çok az sayıda deneğe ilişkin bulguların yorumlandığı yarı deneysel bir araştırma türüdür. Genel olarak bu desenler bir ya da bazı durumlarda birden çok denekle çalışılan ve değişimlerin grafiklerle izlendiği bir zaman serisi çalışması olarak tanımlanabilir. Tek denekli araştırma birden çok denekle yürütülürse bulgular her bir denek için ayrı ayrı incelenir. Araştırma denek üzerinde uygulanan birden çok aşamadan oluşur. Farklı aşamalar olması tekrarlı ölçümlerin yapılmasını gerektirir. Uzun süreli araştırmalar olduğundan hem ölçümleri hem de deneysel işlemleri bağımsız değişken(ler) dışında etkileyebilecek faktörler kontrol edilmelidir. Tek denekli araştırmanın türleri, araştırmanın değişkenleri ve bu değişkenlerin değiştirilmesi, kaldırılması veya oluşturulması için deneysel işlemlerin nasıl uygulanacağına göre değişmektedir. Bu tür desenlerde A *başlama düzeyini belirleme* aşamasını, B ise *deneysel işlem* aşamasını göstermektedir. Örneğin sadece B deseni sadece deneysel işlemin uygulandığı araştırma desenini, AB önce başlama düzeyinin belirlendiği sonra deneysel işlemin uygulandığı araştırma desenini, ABA başlama düzeyinin belirlendiği, deneysel işlemin uygulandığı, deneysel işlemin ortamdan çıkarılmasının ardından deneğin deneysel işlem öncesi uygulanan veri toplama aracıyla durumunun tekrar belirlendiği deseni göstermektedir. Deneysel işlem bittikten (etkisi geçtikten) sonra başlama düzeyinin yeniden belirlenmesi nedeniyle AB, ABA, ABAB gibi desenlere genel olarak "AB desenleri", başlama düzeyinin ikinci kez belirlendiği desenlere ise "geri dönüşlü tek denekli desenler" denir (Fraenkel & Wallen, 2006; Gliner ve Morgan, 2000). AB desenleri deneysel işlem yapılmadığı zaman deneğin başlama düzeyine (görece) geri döndüğü durumlar için uygundur. ABCB deseninde ise farklı iki müdahale vardır. C'de, B'den farklı bir deneysel işlem yapılmakta ve bağımlı değişken ölçülmektedir. Burada yapılan müdahalelerin öğrenci üzerindeki etkileri gözlemlenmeye ve hangi deneysel işlemin daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Son olarak BAB deseninde öğrencinin başlama düzeyi bilinmemektedir. Direkt deneysel işlemle başlanmakta sonra başlangıç düzeyi ölçülmekte ve sonra tekrar deneysel işlem yapılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2022).

Tek denekli araştırmalarda iç geçerlik bağlamında tek/az sayıda denekle çalışılması hem deneğin hem de deneysel işlemlerin kolay kontrol edilmesini sağlar ancak aynı denek üzerinde çok sayıda işlem yapılması veri toplama araçlarının etkililiğini azaltabilir. Dış geçerlik bağlamında ise seçkisiz örneklem alınmaması, çok az sayıda denekle çalışılması dış geçerliği azaltır. Sonuçların genellenebilmesi için aynı desen birçok kez ve farklı deneklerle çalışılmalıdır.

7. Ders: Nitel Araştırmalar (1)

Nitel araştırmaların tanımlanmasında, bazı anahtar kelimeler vardır: anlam, yorumlayıcı doğal yaklaşım ve (daha yakın zamanda ise) dünyayı dönüştürme kabiliyetidir. Nitel yaklaşımda araştırmacılar doğal ortamdaki veri koleksiyonuna tümdengelim ve tümevarım yoluyla örüntü ve temalar kuran veri analizini kullanır. Nitel araştırmalar psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlar. Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gereklidir. Nitel araştırmaların nicel araştırmalara göre daha bilimsel veya daha iyi olduğu söylenemez. Her birinin kendi içinde avantajları ve dezavantajları, zayıf ve güçlü yönleri vardır. Önemli olan doğru yöntemi seçmek veya bu yöntemlerin her ikisini birden uygun şekilde kullanmaktır (Büyüköztürk, vd. 2020; Frankel ve Devers, 2000).

Nitel Araştırmanın Özellikleri kısaca listelenecek olursa doğal ortam, temel araç olarak araştırmacı, doğrudan veri toplama, çoklu yöntemler, zengin betimlemeler, sürece yönelik, tümevarım ve tümdengelim veri analizi, araştırma desenlerinde esneklik, araştırmacının katılımcı rolü, yansıtıcılık ve bütüncül açıklama.

7.1. Nitel ve Nicel Araştırmalar Arasındaki Farklar

Nitel ve nicel araştırmalar arasındaki farkları Tablo 3'te bulabilirsiniz.

Tablo 3. *Nitel ve Nicel Araştırmalar Arasındaki Farklar (Kaynak: Frankel ve Devers (2000))*

Özellik	**Nitel**	**Nicel**
İzlenen yol	Tümevarımsaldır.	Kavram oluşturmak ve belli kişi ve gruplara ne ve niçin olacağını tahmin etmek için kuramsal bilgilerden yararlanır.
Araştırma deseni	Genellikle esnek ve dinamiktir.	Çok istenmese de bazen değişime gidebilir.
Araştırma süreci	Ne doğrusal ve ne ardışıktır.	Genellikle doğrusaldır.
Hipotezler	Çalışmanın gelişme sürecinde ortaya çıkması tercih edilir.	Başlangıçta belirlenen hipotezlere sadık kalınır.
Amacı	Nelerin başkalarınca nasıl anlamlandırıldığının anlaşılmasıdır.	İlişkileri tanımlamak ve tahmin etmektir.
Genellenebilirliği	Yoktur.	Vardır.
Veriler	Sözel ifadelerle betimlenir.	Sayısal değerlere indirgenir.
Güvenirlik	Sonuçların uygunluğuna bakılır.	Araçlardan elde edilen değerlere daha çok önem verilir.
Geçerlik	Bilgi kaynaklarının sağlaması yapılarak gerçekleştirilir.	Ölçümler istatistiksel indekslere bağlı yapılır
Örneklem	Alan uzmanları belirler.	Seçkisiz seçim yöntemleri tercih edilir.
Prosedürler	Anlatılarak betimlenir.	Kesin olarak tanımlanmıştır.
Konu dışı değişkenler	Mantıksal analizler tercih edilir.	İstatistiksel olarak kontrol edilmesi tercih edilir.
Ön yargılar	Özel desensel kontroller tercih edilir.	Araştırmacıya güvenilir.
Sonuçlar	Sözel ifadelerle anlatılarak özetlenmesi tercih edilir.	İstatistiksel olarak özetlenmesi tercih edilir.
Karmaşık olay ve olgular	Bütününün tanımlanması tercih edilir.	Analiz sürecinin yönetilmesi için küçük parçalara bölünür.
Karmaşık olgu ve olaylar	Dışarıdan müdahale edilmez.	Amacı doğrultusunda yönlendirilebilir.
Sonuç	Alternatif görüşler üretir.	Kesin ifadelerle sonuçlanır.
Araştırmacılar	Kendilerini araştırma dışında tutmaları mümkün değildir.	Kendilerini araştırılan konunun dışında tutmaları mümkündür.

Nitel araştırmaların aşamaları; çalışılacak olan konunun saptanması, çalışmadaki katılımcıların belirlenmesi, hipotezlerin üretilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve analizin yorumlanması şeklinde sıralanabilir.

Nitel araştırmaların türleri ise durum çalışması, eylem araştırması, fenomenoloji çalışmaları, etnografi araştırması, anlatı araştırması, tarama araştırması, tarihî araştırma, kuram oluşturma çalışmalarıdır.

7.2. Durum Çalışması

McMillan (2000) ve Yin (2009), durum çalışmalarını (örnek olay çalışmaları/case studies) kendi gerçekliği içinde çalışan ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin ve bunların derinlemesine incelendiği araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu tür çalışmalar gerçek yaşamın, güncel bağlam veya ortamdaki durumun incelenmesidir (Yin, 2009). Okul içinden (alan içi) ve birden fazla okul arasında (alanlar arası) varlıklar incelenebilir.

Durum çalışmalarının türleri; tarihsel örgütleme, gözlemsel durum çalışması, hayat hikâyesi, durum analizi, çoklu durum ve çoklu alan şeklinde sınıflandırılabilir (Büyüköztürk, vd. 2020). Stake (1995) ise durum çalışmalarını, içsel durum çalışması, araçsal durum çalışması ve ortak/çoklu durum çalışması olarak üç başlıkta ele almaktadır.

Durum çalışmalarının aşamalarını sıralayacak olursak durum çalışmasının uygunluğunu test etmek; problemin ifadesi; araştırma alanına girme; katılımcıların seçilmesi (amaçlı örnekleme); verilerin toplanması; verilerin analizi (bütüncül analiz/tek yönlü analiz); içsel durum/araçsal durumun raporlanması (McMillan, 2000, Creswell, 2013).

Durum çalışmalarının veri analiz yöntemleri ise kategorik birleştirme; doğrudan yorumlama; modelleri çizme; doğal genellemedir (Büyüköztürk, vd. 2020).

Durum Çalışmalarının Özellikleri

Durum çalışmasının özelliklerine Tablo 4'ten erişilebilir.

Tablo 4. *Durum Çalışmasının Özellikleri*

Özellik	**Açıklaması**
Durum	Birey, küçük grup, kuruluş, ortaklık, topluluk, ilişki, karar verme, proje olabilir.
Amacı	İçsel bir durum (benzersiz bir durumu) veya araçsal bir durum (seçilmiş durumu) ele alabilir.
Veri	Çeşitlendirilmelidir.
Veri analizi	İrdelenecek durumun birden fazla birimi veya tamamı olabilir.
Betimleme	Temalar, konular, belli durumlar seçilebilir. Çapraz durum analizi veya kuramsal model sunulabilir.
Sonuç	Çıkarımlar (Stake, 1995); model veya açıklamalar (Yin, 2009) şeklinde sunulur.

Durum Çalışmalarının Olumlu Yönleri: •Yaşamın bir kesiti ile ilgili doğrudan ve derinlemesine bilgi sağlar. •Okuyucunun kendi bulunduğu durumla verilen durumu karşılaştırma şansı olur. •Alışık olunmayan durumları ayrıntılı irdeler. •Araştırmacı önceden belirlenen soru ve veri toplama yöntemlerini güncelleyebilir.

Durum Çalışmalarının Olumsuz Yönleri: •Sonuçların genellenebilirliği düşüktür. •Kurum veya kişilerin kimliklerini gizlemek zordur. •Raporlaştırmada dil becerisi önemlidir. •Durum içinde kaç durum olduğunu belirlemek araştırmacı için zordur.

Durum çalışması örnekleri için Ek 6'ya bakılabilir.

7.3. Eylem Araştırması

Eylem araştırmaları (action research), bilimsel araştırma yönteminden daha çok mesleki gelişim modelidir (Kurubacak, 2017). Eylem araştırması kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello, 2007) ve sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çalışmasıdır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1998). Bu sosyal bağlam; eğitim, sağlık, askeri vb. kurumların eğitim, araştırma geliştirme ve uygulama gibi çalışmalarından birinin (veya

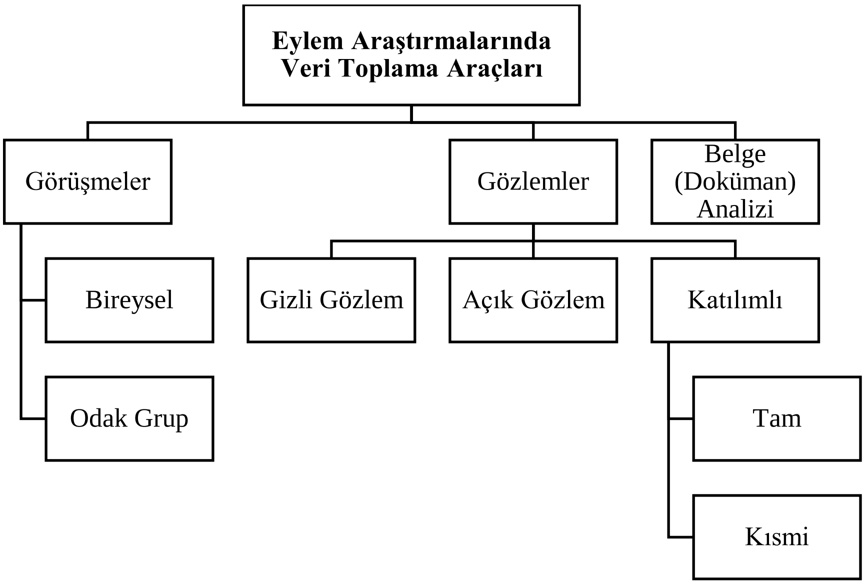
birkaçının) gerçekleştiği ortam, kişiler ve eylemlerden oluşmaktadır. Eylemlerin niteliğinin gelişmesiyle birlikte sosyal bağlamın niteliği de gelişir (Dick, 2004). Eğitimle ilgili eylem araştırması öğretim süreci içerisinde kullanılan bir yöntem olması nedeniyle öğretmenlerin rolünü “araştırmacı öğretmen” olarak değiştirmektedir (Altrichter, vd., 1998; Köklü, 2001). Eylem araştırması yapan öğretmenler yalnızca akademisyenlerin ürettikleri bilgiyi kullanan bireyler değil, bunun ötesinde bu bilgilerden de yararlanarak kendi karşılaştıkları problemlerle ilgili çözümleri kendileri geliştirerek yeni bilgi üreten ve bu sayede uzmanlıklarını ve mesleklerini geliştiren kişilerdir (Mills, 2003).

Eylem araştırmalarını (EA), nicel araştırmalar (NA) ile karşılaştıracak olursak EA, çok az genellenebilirken NA amacı bilimsel bilgi üretmeye odaklı, genellenebilir olmasıdır. EA için üst düzeye eğitime gerek yoktur ancak NA için belli bir eğitim düzeyi gerekir. EA’da araştırmacı bağlamın içinden biridir, NA’da ise araştırmacı bağlam içinden değildir. Veri toplama aracı, EA’da araştırmacı tarafından NA’da ise uzman(lar) tarafından geliştirilir/denetlenir. EA, esnek olarak NA, ise tutucu bir şekilde planlanır. Araştırmanın bulguları ve sonuçları EA için bağlamın özelliklerine NA için evrensel özellikler ve değerlere göre yorumlanır. EA örneklem kasıtlı (amaçlı), NA ise seçkisizdir. Araştırmacının, araştırmayla ilgili bireysel deneyim ve görüşleri EA’da dikkate alınırken NA’da dikkate alınmaz.

Eylem araştırmasının aşamaları; plan, eylem, veri toplama ve yansıtmadan oluşan döngüsel bir süreçtir (Kurubacak, 2017). Bu aşamaları detaylandıracak olursak tanılama (problemin bulunması), tanımlama (problemin tanımlanması), geliştirme (çözümlerin geliştirilmesi), uygulama ve değerlendirme (uygulanma ve değerlendirilme) ile sonuçların paylaşılmasıdır.

Eylem araştırmalarında veri toplama araçları; görüşmeler (bireysel ve odak grup), gözlemler (gizli gözlem, açık gözlem ve katılımlı gözlem (tam veya kısmi) ile belge (doküman) analizidir.

Eylem araştırmalarında veri toplama araçları
Şekil 3**’ te** sunulmuştur.



Şekil 3.Eylem Araştırmalarında Veri Toplama Araçları
Kaynak: Kurubacak, 2017’den uyarlanmıştır.

Eylem araştırmalarını uygulamalı ve katılımlı eylem araştırmaları olarak ele almak mümkündür (Mills, 2003). Uygulamaları eylem araştırmalarının özellikleri:

- Yerel uygulamalar üzerinde çalışır.
- Bireysel/takım temelli araştırma içerir.
- Öğretmenin gelişimine ve öğrencinin öğrenmesine odaklanır.
- Bir eylem planını yürürlüğe koyar.
- Katılımlı eylem araştırmalarının özellikleri:
- Bireylerin yaşamlarını sınırlandıran sosyal meseleleri inceler.
- Eşitlikçi iş birliğini vurgular.
- Yaşam kalitesini yükseltecek değişimlere odaklanır.
- Araştırmacının özgürleşmesi ile sonuçlanır.

Eylem araştırmalarında veri analizi yöntemleri: Hermenötik, içerik analizi, söylem (discourse) analizi, göstergebilim, metaforik analiz, alan analizi, anlatıbilim, retorik (hitabet), olay analizi, mantık analizi, tümevarım, karşılaştırmalı analiz, taksonomi, tipoloji, nitel/nicel istatistiktir.

Eylem araştırması örnekleri için Ek 7'ye bakılabilir.

8. Ders: Nitel Araştırmalar (2)

8.1. Fenomenolojik Araştırmalar

Görüngübilim çalışmaları olarak da tanınmaktadır. **Görüngü,** duyularla algılanabilen her şey, fenomendir (TDK, 2022); bireyin başına gelen olay, yaşantıdır ve tanımlanabilir ve sonludur (Kurubacak, 2017). Fenomenolojik araştırmaların amacı bireysel deneyimleri evrensel nitelikte açıklamaya çalışmaktır. Örneğin mutluluk, yaşlanmaya katlanma, küresel salgınla mücadele gibi. Araştırmacılar fenomeni deneyimleyen kişilerden veri toplayarak bütüncül bir bakış açısı ortaya koyan "neyin" "nasıl" deneyimi etkilediğinin betimlemesini sunar. Araştırmacı katılımcıların neyi deneyimlediğini "dokusal", koşul, durum ve içerik açısından nasıl deneyimlediklerini ise "yapısal" olarak betimler (Creswell, 2013). Fenomenolojinin öncüleri arasında Husserl, Heidegger, Sartre ve Merleu-Pont gibi bilim insanları dikkat çekmektedir. Yaşam dünyaları kişiye özel olmakla birlikte aynı duygu durumunun benzer koşullarda ortaya çıkması söz konusudur. Örneğin, mutluluk veya yakın birinin ölümü karşısında hissedilen üzüntü/acı gibi. Ancak belli bir görüngüye karşı kişilerin deneyimleri kendi gördükleri yaşadıkları ile ilişkilidir (Kurubacak, 2017). Bu olaylara bakışımız, yaşanmış deneyimlerimizle yapılandırdığımız kişisel anlamları (Johnson & Christensen, 2014) ortaya çıkartır, dolayısıyla deneyimlerimiz kendi gördüklerimiz (Kurubacak, 2017) kendi bakış açımızla ilişkilidir. Dailymail'in haberine göre, Stockholm, İsveç'teki Oslo Üniversitesi Uppsala Üniversitesinde Psikoloji Enstitüsü. İskandinav araştırmacıları, iki-üç günlük bir bebeğin yüzleri ve belki de duygusal yüz ifadelerini 30 cm mesafeden algılayabildiğini buldu. Bununla beraber, mesafe arttığında bebeklerin gördüğü görüntünün flulaştığı, bulanıklaştığı anlaşılmıştır (Zolfagharifard, 2016). Olaylara bakış açımız ne kadar görebildiğimiz ile ilgilidir.

Fenomenoloji felsefeye 3 farklı bakış açısı ile yaklaşmak mümkündür: felsefi bir akım, felsefenin temeli, nitel araştırma yöntemi. (Kurubacak, 2017). Merleau-Pont ve Bannan (1956), fenomenoloji ile ilgili olarak bireyin çevresindeki insanlarla deneyimlerinin kesiştiğini ve insanların etkileşimlerini bir dişlinin çarklarına benzetir.

Fenomenolojik Araştırmanın Türleri: Bireysel fenomenoloji, ampirik fenomenoloji, diyaloglu fenomenoloji ve hermenötik (yorumlayıcı) fenomenoloji. (Kurubacak, 2017) veya deneysel ve yorumlayıcı fenomenoloji (Neubauer, Witkop ve Varipo, 2019) olarak sıralanabilir.

Fenomenolojik Araştırmaların Özellikleri, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Fenomenolojik Araştırmaların Özellikleri*

Özellik	Açıklaması
Fenomen	Tek bir kavram veya düşünceyi işaret eder. Örneğin eğitimde "çalışma alışkanlıkları".
Örneklem	Fenomeni deneyimleyen bir grup (büyüklüğü 3-4 kişi ile 10-25 kişi -mümkünse <10 kişi) insan
Felsefi tartışmalar	Yaşanılan deneyimler fenomenle ilgili öznel diğer insanlarla ortak olan nesnel deneyimler söz konusudur.
Araştırmacının rolü	Kendisini ayraç içerisine alır. Başka bir ifade ile kişisel deneyimlerini ele alarak okuyucunun kişisel deneyimleri ile araştırmayı yönlendirip yönlendirmediği hakkında fikir sahibi olması sağlanır. Her şeyle ilk kez karşılaşıyormuş bakış açısı "aşkın" olarak ifade edilir.
Veri toplama süreci	Genellikle mülakatlar yoluyla olur. Ancak gözlem, günlük, dokümanlar, yazıya aktarılmış konuşmalar, resmî yazılar, drama, film, şiir, müzik veya diğer sanat formlarından da yararlanılabilir.
Veri analizi	Dar kapsamdan (anahtar ifadelerin listelenmesi) geniş kapsama (anlam kümeleri/grupları oluşturma) doğru ilerleyen sistematik bir süreçtir.
Gözlem süresi	Uzun soluklu olmalıdır.
Sonuç	"Neyin" "nasıl" deneyimlendiğini bütünleştiren "öz" betimlenir. Öze ulaşmak için dokusal ve yapısal betimlemeler harmanlanır.

Kaynak: Creswell'e (2013) dayalı olarak düzenlenmiştir.

Fenomenolojik araştırmanın probleminin uygunluğunu anlamak için *"Bireylerin bir fenomen ile ilgili yaygın ve ortak deneyimlerini mi anlamaya çalışıyor?"* sorusunun cevabının, evet, olması gerekir. Araştırma problemini çözümlemek üzere katılımcıların *"Fenomenle ilgili hangi deneyimleri yaşadınız?"* ve *"Hangi ortam veya durumlar fenomenle ilgili yaşadığınız deneyimleri etkilemiştir?"* sorularına verdikleri cevaplar yol gösterici olacaktır.

Fenomenolojik araştırmanın aşamaları; görüngünün sezilmesi ve algılanması, görüngüye odaklanılması ve görüngünün betimlenmesi şeklindedir (Kurubacak, 2017). Fenomenolojik araştırmalarda verileri; görüşmeler, günlükler, çizimler, gözlemler vb. ile elde ederiz. Ardından verileri analiz ederken a) parçaların ve bütünlerin yapısı, b) bir çeşitliliğin içindeki özdeşliğin yapısı veya c) mevcudiyet ve yokluğun yapısı şeklindeki formlardan birini tercih edebiliriz.

Fenomenolojik araştırma örnekleri için Ek 8'e bakılabilir.

8.2. Etnografi Araştırmaları

Antropologlar tarafından geliştirilen etnografi, bir grubun davranışını doğrudan gözlemleme ve bu gözleme dayanarak bu gruba ilişkin bir betimleme olarak tanımlanmaktadır. Etnografi, bir insan grubuna ve bu grubu farklı kılan kültürel temellere ilişkin sosyal bilimsel bir betimlemedir (Taşkın, 2019; Vidich & Lyman, 2000). Etnografinin kökeninde iki kelime yer alır: etno, insana grafi ise tanımlama, tasvir etmeye karşılık gelir; dolayısıyla etnografi, insanların dünyasını belgelendirmedir denilebilir. Öğretmen betimlemeleri; öğrencilerin sınıf etkinlikleri ile ilgili betimlemelerinin yer aldığı yazıyı, öğretmen-öğrenci sunumlarına ait ses kayıtlarını, sınıf tartışmalarına ait video kayıtlarını, öğretmenin ders planını ve öğrenci çalışmalarının örneklerini içerebilir (Büyüköztürk, 2020). Etnografyacının işi, yapılandırılmamış görüşmelerle, hayatın (anlamlar sistemi) özel bir yönünün belgelenmesi olup şu sorulara odaklanır (Taşkın, 2019): Toplumun üyeleri arasında iletişim nasıldır ve hangi anlamlar yaratılmaktadır? Kültürel bilginin yapısı nedir? (Kültürel bilgi nasıl düzenlenir? Hangi kategoriler tanımlanır ve bu kategoriler birbiriyle nasıl bir ilişki içindedir?) ve Dil, kültür ve düşünce arasındaki ilişkiler nelerdir?

Etnografi araştırmalarının özellikleri: •Aynı kültürü paylaşan bir grubun kültürünün karmaşık ve eksiksiz betimlenmesine odaklanır. Bu, bir grubun bütünü veya grubun bir alt kümesi olabilir. •Grubun fikir ve inançlarının yanı sıra zihinsel faaliyetleri, gözlenen davranışları ile ritüeller, geleneksel sosyal davranışlar ve devamlılıklar gibi bedensel faaliyetlerin de modelleri ile ilgilenilir. •Kültürdeki davranışlar uzun süre bozulmadan devam eder. •Veri analizi için anahtar kelimeler: emik (Araştırma konusunun, kendi bağlamında değerlendirilmesi gerektiğidir.), kültürel yorum ve etiktir. •Araştırma sonunda aynı kültürü paylaşan grubun nasıl çalıştığı, nasıl hareket ettiği, grubun yaşam şekline dair bilgi vermek gerekir.

Etnografi araştırmalarının türleri: Dini etnografi, yaşam öyküsü, otoetneografi, feminist etnografi, etnografik romanlar ile fotoğraf, video elektronik ortamda bulunan görsel etnografi türleri ile gerçekçi etnografi ve eleştirel etnografi (Creswell, 2013) şeklinde listelenebilir.

Bilişsel etnografi daha yeni bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Otantik dünyada bilişsel etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiğini araştıran olay odaklı bir yöntemdir (Williams, 2006). Taşkın (2019), bilişsel etnografiyi (BE), geleneksel etnografiden (GE) ayıran özellikleri şu şekilde özetlemektedir: •GE'de bilgi açıklanırken BE'de bilginin nasıl inşa edildiği açıklanır. •GE'de kültürel bir grubun yarattığı anlamla, BE'de grubun üyelerinin bu anlamı nasıl yarattığı ile ilgilenilir. •GE'de grup üyelerinin günlük hayattaki maddi ve kavramsal kaynakları betimlenirken BE'de kültürel faaliyetlere bu kaynakların nasıl yansıtıldığı incelenir. •GE'de grupların düşünce biçimi, insan deneyiminin çeşitli yönleri ve insanı insan yapan şeyler ele alınırken BE'de sosyokültürel bakış açısıyla bir faaliyetin anlık ve farklı zamanlardaki gelişimi irdelenir. •GE, BE'yi bilgilendirir; BE, süreç analizi ile etnografi araştırmasını derinleştirir.

Etnografik görüşmeler, yapılandırılmamış görüşmelerdendir, farklı olarak katılımcıların kendi cevaplarını vermeleri sağlanır. Grup veya bireyin davranış ve deneyimlerini açıklayarak kültürel yapıları betimlemek için görüşmelerden yararlanılır. Görüşmeci, görüşmeyi kontrol etmektense konuşmaya yön vererek cevaplayıcıya özgür olduğu ve ortamın resmî olmadığı hissini yaşatarak "kolaylaştırıcı" rolünü üstlenir. Konu ile ilgili geniş bilgi kaynağının oluşması görüşmeci yeteneğine bağlıdır (Büyüköztürk, vd. 2020.)

Etnografi araştırmalarının özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Creswell, 2013; Rachel, 1996; Taylor, 1994; Toren, 1996; Taşkın, 2019):

- Bir grubun ve grubun bir alt kümesinin kültürünün karmaşık ve eksiksiz betimlenmesine odaklanır.
- Grup ile ilgili olarak yalnızca dil değil, zihinsel faaliyetleri, ritüeller, geleneksel davranışlar, bedensel faaliyet modelleri, sosyal ağlar gibi toplumsal örgütlenme modelleri, dünya görüşü gibi düşünsel sistemler de araştırılır.
- Kültürdeki davranışların önemli özelliklerinden biri bozulmadan uzun soluklu devamlılığı ve etkileşim içinde kalmasıdır.
- Veri kaynağı olarak geniş alan çalışması, mülakatlar, gözlemler, semboller, eserler, vb. kullanılabilir.
- Veri analizi için emik, kültürel yorum, etikten yararlanılır. Emik; araştırma konusunun, kendi bağlamında değerlendirilmesidir, kültüre özgülüktür.
- Araştırma sonunda aynı kültürü paylaşan grubun nasıl çalıştığı, nasıl hareket ettiği, grubun yaşam şekline dair bilgi vermek gerekir.

- Bir araştırma yöntemi olarak etnografi aşağıdaki on temel özellikle açıklanır. Bunlar: konumlanmışlık, verim/zenginlik, katılımcı özerkliği, açıklık, kişiselleştirme, yansıma/dönüşlülük, öz yansıma, çarpıcılık, bağımsızlık, tarihsellik şeklinde sıralanabilir.

Etnografi araştırmalarının aşamalarına bakacak olursak, tek bir yolu yoktur. Ama şu sıra izlenebilir: •Etnografi en uygun desen mi? •Katılımcılar gerçekten bir grup mu? Bunun göstergesi uzun zamandır bir arada yaşıyor olmalardır. •Araştırılacak kültürel tema, konu veya kuram seçilmelidir. •Temalaştırmada ne yaptıkları (davranış); ne söyledikleri (dil), vb. seçilir. •Bütüncül bir bakış açısı ile tanımlanmalıdır. •Alan çalışması yapılır. •Etnograf, tema analizinin sonunda sistemin nasıl çalıştığının genel bir resmini ortaya koyar. Buna hem katılımcıların görüşü hem de araştırmacının görüşü ile harmanlanmış kültürel portre adını verebiliriz (Creswell, 2013).

Etnografi araştırmalarının veri türleri; gözlemler, testler ve önlemler, anketler, mülakatlar, anketler, görsel-işitsel materyaller, mekânsal haritalama ve ağ araştırması (Creswell, 2013).

Etnografi araştırmalarının türleri olarak dini etnografi, yaşam öyküsü, otoetneografi, feminist etnografi, etnografik romanlar ile fotoğraf, video elektronik ortamda bulunan görsel etnografi araştırma sıralanabilir (Creswell, 2013). Ayrıca Creswell, (2013) etnografi araştırmalarını gerçekçi ve eleştirel olarak da ikiye ayırmaktadır. Gerçekçi etnografide, objektiflik söz konusudur, üçüncü kişinin bakış açısıyla yaklaşılır, kişisel ön yargı, siyasi hedef ve yargıdan uzak durulur. Eleştirel etnografide ise herhangi bir nedenle (güç, sınıf farkı, ırk, cinsiyet, vb.) kişilerin ötekileştirilmesine karşı çıkar, dışlanan grupların özgürleştirilmesini savunur. Eleştirel *"etnografi güç, güçlendirme, eşitsizlik, haksızlık, egemenlik, baskı, hegemonya ve mağduriyet"* konularına değinir.

Etnografi araştırma örnekleri için Ek 9'a bakılabilir.

8.3. Anlatı Araştırmaları

Anlatı araştırmaları (narrative studies), insanların bir konuya veya duruma ilişkin deneyimlerini yaşamış oldukları hikâyeler ile inceler. İnsanların yaşadıkları olayların ardışık olarak düzenlenmesi, bu olaylar arası ilişkilerin kurulması ve böylece bu olayların belirli hedef kitle için anlamlandırılması sağlanır (Büyüköztürk, vd. 2020). Anlatı olumlu/olumsuz bir durumun hikâyelendiği örneğin âşık olma gibi bir fenomen olabileceği gibi, yaşam öykülerinin analiz edilme süreci de olabilir. Eğitim alanında çeşitli önemli konulara ilişkin eğitimcilerin seslerinin ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi ve öğrenme-öğretme ortamlarının daha iyi anlaşılması için hikâyeler kullanılabilir. Böylece uygulamacıların hikâyeleri, anlatı araştırmaları yoluyla betimlenerek eğitimdeki problemli durumların daha iyi anlaşılması sağlanır. D. Jean Clandinin ve Michael Connelly eğitim alanında anlatı çalışmalarını ilk defa uygulayanlardandır.

Anlatı araştırmasının özelliklerini Creswell (2013) şu şekilde sıralamaktadır: •Hikâyeyi anlatanlar ile araştırmacı arsında bir iş birliği ortaya çıkar. •Bireylerin kimlikleri ve kendilerini nasıl gördüklerini ortaya çıkaran deneyimler ele alınır. •Farklı veri toplama teknikleri bir arada kullanılabilir. •Araştırmacının hikâyeyi kronolojik sıraya koyması önemlidir. Gerekirse yeniden hikâyeleme ile doğru sırayı yakalamak gerekir. •Analizinde tematik (neler söylendiği), yapısal (söylenenlerin arkasındaki gerçeklik/doğa) veya diyalojik/performans (hikâyeyi kimin yönlendirdiğine bağlı) yöntemler kullanılabilir.

Anlatı araştırmasının aşamaları sıralanacak olursa •Araştırma amacının ve incelenecek olayın belirlenmesi; •Bu olaya ilişkin deneyimi olan araştırma katılımcılarının belirlenmesi; •Araştırma sorularının belirlenmesi; •Araştırmacının rolünün belirlenmesi ve gerekli izinleri alınması; •Veri toplama yöntemlerinin belirlenmesi ve verilerin toplanması; •Araştırma katılımcısı ile işbirliği sağlanarak araştırmada yazılan hikâyenin doğrulanması ve son olarak •Araştırmanın raporlaştırılmasıdır (Gay, vd., 2009).

Anlatı araştırmasının türleri ise otobiyografi, biyografi, hayat hikâyesi, kişisel hikâyeler ve sözlü tarihtir (Büyüköztürk, vd.; Creswell, 2013).

Anlatı araştırmasının veri toplama teknikleri; alan notları, günlük kayıtları, görüşme, hikâye anlatma, yeniden hikâyeleştirme, sözel tarih, mektup yazma, otobiyografik ve biyografik yazı ve diğer alıntı veri kaynaklarıdır.

Anlatı araştırma örnekleri için Ek 10'a bakılabilir.

8.4.Nitel Yaklaşımın Özeliklerinin Karşılaştırılması

Farklı nitel araştırmaların karşılaştırılmasını Tablo 6'da inceleyebilirsiniz.

Tablo 6.*Farklı Nitel Araştırmaların Karşılaştırılması*

Özellik/	**Durum**	**Eylem**	**Fenomenoloji**	**Etnografi**	**Anlatı**
Odak	Durum veya çoklu durumlar derinlemesine betimleme	Öğretmenin mesleki gelişimine, öğrencinin öğrenmesine ve eğitimin sosyal meselelerine katkı sağlayacak sosyal bağlamı inceleme	Deneyimin özünü kavrama	Aynı kültürü paylaşan bir grubu betimleme	Bireyin hayatını araştırma
Analiz birimi	Bir olayı, programı, faaliyeti veya birden fazla bireyi araştırma	Araştırmacı bağlamın içinden olmak* koşulu ile eğitimle ilgili olanlarda öğretmen, öğrenci, yönetici, sosyal çevreyi araştırma	Ortak deneyime sahip birkaç bireyi araştırma	Aynı kültürü paylaşan bir grubu araştırma	Bir veya birden çok bireyin hayatını araştırma
Veri toplama şekilleri	Mülakatlar*, gözlemler, dokümanlar, insan ürünü eserler (çoklu kaynak)	Görüşmeler, gözlemler, dokümanlar	Mülakatlar*, dokümanlar, gözlemler, sanat eserler	Gözlemler * ve Mülakatlar* alanda geçirilen süre içinde ulaşılabilen diğer kaynaklar	Mülakatlar* ve Dokümanlar*
Veri toplama stratejileri	Durumun betimlenmesi, durum temaları ve çapraz durum temaları üzerinden veri analizi	Eylem planları yoluyla içerik analizi*, söylem analizi vb. ile bağlamın betimlenmesi, sistematik veri toplama	Önemli ifadeler, anlam birimleri, metinsel ve yapısal betimlemelerle "öz"ün betimlenmesi	Aynı kültürü oluşturan grubu betimleyerek temalar oluşturarak veri analizi	Öyküler için verileri analiz etme, öyküleri "yeniden hikâyeleme" ve temalar geliştirme, kronolojiye başvurma
Yazılı rapor	Bir veya birden çok durumun detaylı analizi	Mesleki gelişime katkı sağlayacak bağlamın genelleme kaygısı ile betimlenmesi ve raporun yaygınlaştırılması	Deneyimin "öz"ün betimlenmesi	Aynı kültürü oluşturan grubun nasıl çalıştığını betimleme	Yaşam öyküleri hakkında anlatı geliştirme
*öncelikli					

Kaynak: Creswell'den (2013) uyarlanmıştır.

8.5.Nitel Araştırmaların Özellikleri (ÖZET)

Nitel araştırmaların özelliklerini kısaca özetleyecek olursak doğal ortamda çalışılır; verilere doğrudan kaynağından ulaşılır; detaylı betimlemeler ile bağlam ve olgular derinlemesine anlaşılır şekilde ele alınır; olgu ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanılır; elde edilen bilgiler sentezlenir ve ikna edici genellemelere gidilir; katılımcının anlamasına ve

anlamlandırmasına odaklanılır. Araştırma deseni, çalışmanın gerçekleştiği duruma göre gelişir ve değişir (Büyüköztürk, vd. 2020).

9. Ders: Karma Araştırmalar

Araştırmacı (lar)ın, nicel ve nitel yöntemlerin, yaklaşımların veya kavramların karışımlarını veya kombinasyonlarını tek bir araştırmada veya bir dizi araştırmada kullanması karma araştırmayı işaret eder (Johnson ve Christensen, 2014). Yapılmak istenen çalışmanın amacına ve varılmak istenen noktaya bağlı olarak seçilecek olan yöntem belirlenmektedir. Ancak araştırma deseni uygunsa her iki yöntem birden kullanılabilir. Ne var ki aynı çalışmada hem nicel araştırma hem de derinlemesine nitel araştırmalar yapmak oldukça zor bir süreçtir. Bu tür çalışmalar, bazen ne nicel araştırma süreçlerine ne de nitel araştırma süreçlerine uygun olmaktadır. Ekiz'in (2013) görüşü *"Önemli olan, konunun yaklaşımı belirlemesidir; yaklaşımın konuyu belirlemesi değil. Unutulmaması gereken en önemli konu; hiçbir yaklaşımın tek başına güçlü bir şekilde her türlü konuyu inceleyebileceğinin olanak dışı olduğudur."* şeklindedir.

Genel olarak karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları şu şekilde sıralanabilir (Fırat, Yurdakul, & Ersoy, 2014): • ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında, • verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında, • aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde, • farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde ve • tek bir yöntemle elde edilen bulgularının araştırılması veya test edilmesinde. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) ise karma yöntem araştırmalarının iki temel amacının olduğunu vurgulamıştır: (1) Çeşitleme ve tamamlayıcılık: Nicel ve nitel yöntemler uygulayarak elde edilen sonuçları doğrulanmak veya geliştirmektir. (2) Başlatma, geliştirme ve genişletme: Nicel ve nitel yöntemler uygulanarak elde edilen sonuçlardan yararlanarak yeni araştırma soruları türetmektir.

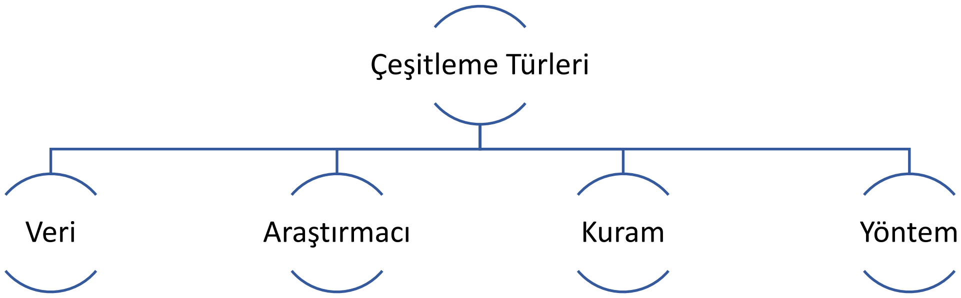
Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntem araştırmalarının güçlü yönlerini şu şekilde ifade etmektedir: • Sayılara anlam katmak için kelimeler, resimler ve anlatılar kullanılabilir. •Kelimelere, resimlere ve anlatılara hassasiyet katmak için sayılar kullanılabilir. •Nicel ve nitel araştırma paradigmalarının güçlü yönlerinin birlikte kullanılması sağlanabilir. •Araştırmacı temelli bir kuram oluşturulabilir ve oluşturulan bu kuram test edilebilir. •Araştırmacı tek bir yöntem ve yaklaşımla sınırlı olmadığından dolayı daha fazla ve daha geniş kapsamlı araştırma sorularına cevap bulabilir. •Araştırmacı çalışmasında kullandığı bir yöntemdeki zayıflıkların üstesinden gelmek için diğer yöntemin güçlü yönlerinden faydalanabilir. •Elde edilen bulguların doğrulanması için daha güçlü kanıtlar sağlayabilir. •Tek bir yöntem kullanıldığında eksik kalabilecek unsurlar (içgörü, anlayış) diğer yöntemle tamamlanabilir. •Elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırmak için kullanılabilir. •Kuram ve uygulamanın birlikte ele alındığı karma yöntem araştırmalarında araştırma problemine ilişkin daha bütüncül ve eksiksiz bilgi sağlanabilir (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014).

Karma yöntem araştırmalarında karşılaşılabilecek başlıca sınırlılıklar arasında şunlar sayılabilir (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004): • Araştırmacıların hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle başa çıkmaları zor olabilir. • Özellikle iki yöntem aynı anda işe koşulduğunda veya araştırmacılar takım hâlinde çalıştıklarında karma yöntemin uygulanması zorlaşabilir.

Karma araştırmaların zaman içerisindeki yolculuğu: Birden fazla nicel yöntemin birlikte kullanılması →Birleştirilmiş anket ve görüşmelere yer verilmesi →Nitel ve nicel verilerin çeşitlendirilmesi →Sadece tek araştırma, duruma göre araştırma ve yararcı araştırma paradigmalarını benimseyen araştırmacıların görüşlerinin birleştirilmesi →İki geleneksel paradigmanın (nitel ve nicel) varsayımlarının tartışılması ve uzlaştırılması →Karma yöntem araştırmalarının çeşitlerine ilişkin bir sınıflandırma sisteminin belirlenmesi →Çoklu yöntemlerin

bir araştırma sürecinde kullanılması →Pek çok açıdan karma yöntem araştırmalarının sağladığı olanakların belirlenmesi →Araştırma sürecinde karma, nitel ve nicel yöntemlerin karşılaştırılması →Karma yöntemin nitel ve nicel yöntemlerin doğal tamamlayıcısı olarak konumlandırılması (Fırat, vd. 2014) şeklinde sıralanabilir.

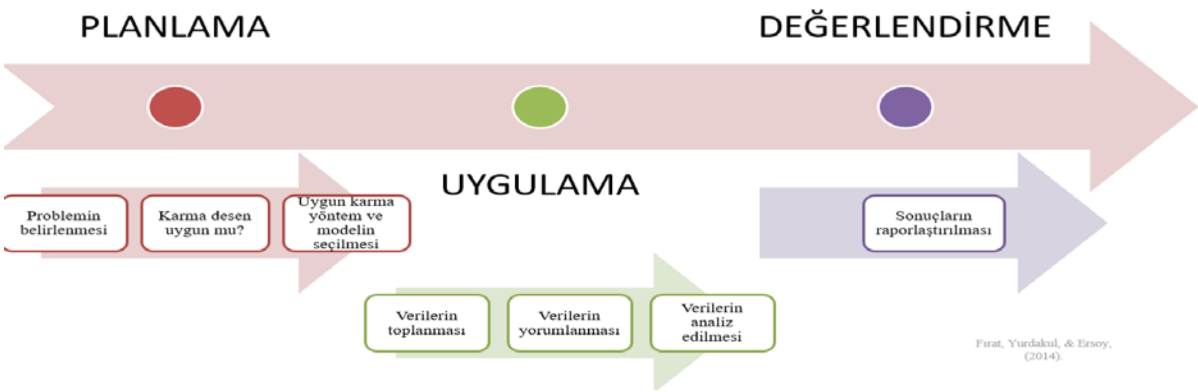
Karma araştırmalarda çeşitleme oldukça önemlidir. Denzin'in (1978) ifade ettiği çeşitleme türleri Şekil 4'te özetlenmiştir.



Şekil 4. Çeşitleme olarak da isimlendirilen zenginleştirme (triangulation) türleri (Denzin, 1978)

Karma Desen Türleri; Zenginleştirilmiş desen (triangulation design), açıklayıcı desenler (explanatory design), keşfe yönelik/keşfedici desen (exploratory design) ve gömülü desen (embedded design). Veri, araştırmacı, kuram ve yöntem ile çeşitleme yapılabilir (Denzin, 1978). Hanson, Creswell, Clark, Creswell (2005) ise ardışık açımlayıcı, ardışık keşfedici ve ardışık dönüşümsel olarak sıralamaktadır. Ardışık açımlayıcı yaklaşımda öncelikle nicel veri toplanır ve analiz edilir. Sonrasında da nitel veri sürece dâhil edilir ve bütünleştirme yapılır. Ardışık keşfedici yaklaşımda da öncelikle nitel veri toplanır ve sonrasında nicel aşama yürütülür. Dönüşümsel yaklaşımda kuramsal bakış açısı ve bulgulara yönelik öngörü açıkça ifade edilir. Nicel veya nitel bakış açısının sırası veya vurgulanma derecesi önemli değildir (Sarıçalı, 2018).

Karma Yöntem Araştırmasının Aşamaları Nelerdir?



*Şekil 5.*Karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımlar (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014).

Karma yöntem araştırmalarının örnekleri için Ek 11'e bakılabilir.

9.1.Bilimsel Araştırma Etiği

Etik ifadesi 1830'lu yıllarda Charles Babbage tarafından yayınlanan *"Bilimsel Araştırmalarda Sahtekârlık"* isimli çalışmasında ele alınmıştır. Charles Babbage kimdir? Babbage bilgisayarın çalışma mantığını ortaya koyan bir bilim insanıdır.. "Fark Motoru" isimli hesap makinesi bilgisayarın atası kabul edilebilir.

Creswell (2013), araştırmacıların özellikle veri toplama sürecinde etik kaygıları üst düzeyde tuttuklarını, oysa araştırma sürecinin ilk adımında henüz tasarı aşamasındayken başlayıp tamamlanması ve yayımlanmasına kadar geçen tüm süreçlerde etiği akıldan ve vicdandan çıkartmamak gerektiğini dile getirmiştir. Creswell'in bu kaygısı yalnızca nitel araştırmalar için değil, tüm araştırmalar için geçerlidir. Etik; iyi davranış sergileme, toplumsal olarak iyi ve kötünün ayrımını yapma, mesleki olarak benzer iyi davranışı benimseme ve kötü davranıştan sakınma olarak açıklanabilir. Bilimsel araştırma etiği; genel bilimsel araştırma etiği, araştırmacı-katılımcı etiği ve yayın etiği olarak sınıflandırılabilir.

Genel bilimsel araştırma etiği ile ilgili ilk söylenecek unsur, araştırmanın alanyazın taramasının detaylı yapılarak sağlam temellere oturtulması; sonrasında doğru araştırma yönteminin benimsenmesi ve tüm sürecin araştırma ekibi ile paylaşılmasıdır. Verilerin saklanması hassas bir konudur, araştırma bitiminde imha edilmelidir. Dijital olarak saklanacak verinin gizliliği ayrıca önemlidir. Veri analizinde geçerlik ve güvenirlik analizleri vazgeçilmezdir (Ersoy, 2015). Ersoy (2015), temel etik ilkelerini beş başlıkta sıralamaktadır: Kişiye saygı (özerklik), yararlılık, zarar vermeme (kötü davranmama), adalet ve bütünlük ve dürüstlük. Özerklik ile araştırmaya katılımcının kendi hür iradesi ile katılması ve bunun aydınlatılmış bir katılım olması; yararlılık ile maliyet, risk ve faydanın dengesi; zarar vermeme ile katılımcıların fiziksel, ruhsal bir zarara uğramaması; adalet ilkesi gerek katılımcı seçiminde gerek uygulama ve topluma yararda herkese eşit davranılması, ayrıca mahremiyete saygı duyulması; bütünlük ve dürüstlük ile ise katılımcı seçiminde dürüstlük, katılımcının verilerinin bütünlüğünün bozulmamasına işaret edilmektedir.

Araştırma-Katılımcı Etiği için bireye saygı ön planda tutulup katılımcının araştırmaya katılımının seçim hakkının kendisinde olduğunu bilmesi sağlanmalıdır. İçerisinde araştırmanın amacı, yapısı ve süresi açıklanmalı; süreç doğru bir şekilde tanımlanmalı; faydaları, riskleri, süreçte ve sonrasında bireye olan etkisi, sürecin herhangi bir anında çekilebileceği gibi bilgileri içeren aydınlatılmış onam formuna sözel veya yazılı onay alınmalıdır. Aydınlatılmış onam metninde araştırmanın amacı, yapısı ve süresi, beklenen faydaları, verebileceği sıkıntılar/ riskler/zararlar, araştırma esnasında ve sonrasında kişiye etkisi, kişinin araştırmanın istediği aşamasında onamından vazgeçebileceği ve bunun ona bir zararının olmayacağı gibi başlıkların yer alması uygun olacaktır (Ersoy, 2015).

Araştırmacı *riskleri,* henüz araştırmaya başlamadan önce tartmalı ve insanlar için zararlarına göre gerekirse araştırmadan vazgeçmelidir. *Katılımcıları seçerken* kendi bakış açısına göre özel seçimler yapmamalıdır. Bu *bireysel adaleti* zedeler. Katılımcıların araştırma sürecinde ve sonrasında karşısına çıkan sıkıntıların veya yararların taraflarca eşit paylaşması *sosyal adaleti* sağlar (Ersoy, 2015).

Yayın etiği başlığı altında Üniversitelerarası Kurulun (ÜAK, 2022) ve ayrıca Hamutoğlu, Yıldız ve Akgün'ün (2015) belirttiği gibi TÜBİTAK'ın (2006) etik ihlallerine ilişkin listeleri vardır: Bir araştırmanın olmayan verileri üretmek (uydurma); sonuçları, materyalleri değiştirmek (çarpıtma); başkasının ürünlerini atıf yapmadan kullanmak (aşırma); aynı çalışmaya başka başka yerlerde yayımlamak (dublikasyon); bütününü parça parça yayın hâline getirmek (dilimleme); araştırma desteğini belirtmemek; yazarlarının isim sırasını değiştirmek, yazar olmayan birini göstermek; yayınlanmamış başka birine ait çalışmayı kendine mal etmek.

Araştırma etiğini garanti altına almak için başta vicdani sorumluluğu yerine getirmek ardından, etik komisyonlardan, araştırma yapılan kurumlardan, bireylerin kendilerinden, reşit olmayanların velilerinden izin almak gerekir.

10. Ders: Verilerin Toplanması

Turgut'a (1990) göre ölçme, birey ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle gösterilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2022). Birey ya da nesnelerin ölçülen özelliklerine ilişkin elde edilen ölçme sonuçlarının matematiksel niteliklerine ölçme düzeyi (ölçek türü) denir ve sınıflama, sıralama, aralık ve oran olmak üzere dört ölçme düzeyi vardır.

Araştırma kapsamında deneklerden elde edilen her tür bilgi **veri** olarak tanımlanmaktadır. Verilerin toplanmasında kullanılan farklı araçlar vardır. Bunlar anket, görüşme/gözlem formu, testler ve derecelendirme ölçekleridir. Veri toplama araçlarını araştırmacı tarafından doldurulan (derecelendirme ölçekleri, görüşme çizelgeleri, gözlem formları, çeteleme, performans kontrol listeleri, zaman ve hareket kayıtları (loglar)) ve denekler tarafından doldurulan (anketler, öz değerlendirme kontrol listeleri, tutum ölçekleri, kişilik envanterleri, başarı/yetenek testleri, performans testleri) testler olarak ikiye ayırabiliriz.

Geçerlik

Geçerlik, belli araçları kullanarak elde edilen bilgilerin araştırmanın amaçlarına hizmet etmesidir. Başka bir deyişle geçerlik, ölçülmek istenen özelliğin ölçülebilme derecesidir. Geçerliğe ilişkin kanıtlar, elde edilecek verilerin ve bu veriler doğrultusunda elde edilecek olan sonuçların geçerliliğine ilişkin kanıtlar bulmaktır.

Geçerlik Türleri	
Kapsam Geçerliği	İçeriğin uzman görüşüne dayalı değerlendirilmesi
Ölçüt Geçerliği	Test puanlarının, ölçüt puanları ile ilişkili olması, Eş zaman/hâlihazır/uygunluk geçerliği (ölçüt aynı veya yakın bir zamanda ölçülmüşse) Yordama geçerliği (ölçüt daha sonra ölçülmüşse)
Yapı Geçerliği	Testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı kavramı/yapıyı ölçüyor mu? Test ölçtüğü özelliği nasıl bir yapısal model içinde ölçüyor?
Görünüş Geçerliği	Teste ilişkin teknik olmayan bir özelliktir. Bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi durumudur.

Kapsam geçerliği, araçta yer alan maddelerin veya soruların ölçülmek istenen içeriğe ya da aracın ölçme amacına uygun olup olmadığının incelenmesidir. **Ölçüt geçerliğinde** mevcut araçtan elde edilen puanlarla diğer araçlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenir. Ölçüt geçerliği, eş zaman ve yordama geçerliği olmak üzere ikiye ayrılır. **Yapı geçerliği,** araç ile ölçülmek istenen psikolojik yapı ve özelliklerin doğasını ifade eder (Büyüköztürk, vd., 2022).

Geçerliği Etkileyen faktörler

Ölçme sonuçlarının güvenirliği, ölçme yöntemi ve madde sayısı, puanlayıcı yanlılığı ve uygulama koşulları geçerliği etkileyen faktörlerdir.

Güvenirlik

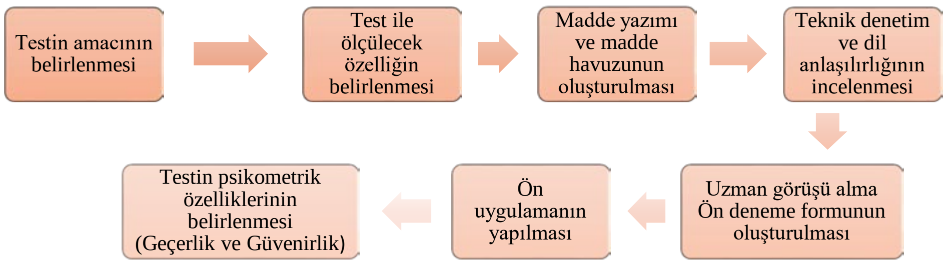
Aynı ölçme aracının bağımsız ölçümleri arasındaki tutarlılığı ifade eder. Güvenirlik elde edilen puanların hatadan ne kadar uzak olduğunun bir göstergesidir. Güvenirliğin yüksek olması, elde edilen puanların hata düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Güvenirlik katsayısının hesaplanmasında pek çok yöntem kullanılmaktadır. **Kuder Richardson (KR-20),** bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) ile puanlandığında veya evet/hayır gibi iki seçenekli olması durumunda kullanılır. **Cronbach Alpha (α),** test puanlarının

güvenirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılır. Özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılır. **Testi yarılama** (eş değer yarılar) yöntemi, testin iki eş (paralel) formundan elde edilen puanlar arasındaki korelasyona dayalı olarak testin tümü için güvenirlik tahmini yapılmasını tanımlar. **Eş formlar yönteminde**, bir aracın iki farklı eş formu aynı gruba aynı zaman diliminde veya kısa aralıklarla uygulanır. İki ölçümden elde edilen puanlar arasındaki hesaplanacak ilişki katsayısı yüksekse güvenirlik de yüksektir. **Test tekrar test yöntemi**, aynı aracın aynı gruba belli aralıklarla uygulanmasıdır. Uygulama sonunda iki ölçümden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Bu işlemin amacı zamana bağlı değişmezliği göstermektir. **Değerlendirmeciler arası tutarlılık,** çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenirliğini incelemede kullanılır. **Ölçmenin standart hatası,** belli güven düzeyleri için testten alınan puanların gerçek puandan olan sapma miktarını hesaplamada kullanılır. Böylece belli olasılıklar dâhilinde gerçek puanların alabileceği üst sınır değerleri bulunabilir. Hesaplanan alt ve üst sınır gerçek puanın güven aralığını gösterir (Büyüköztürk, vd., 2022).

Güvenirliği etkileyen faktörler ölçme aracına ilişkin faktörler (testin uzunluğu, test uygulama yönergesi ve maddelerin ifadesi, maddelerin homojenliği ve puanlamadaki nesnellik), testi alan birey ve gruba bağlı faktörler (bireysel değişkenler, normal dağılım gösteren heterojen grup) ile uygulama koşulları ve zamandır (sınav koşularının standart olması ve sınav süresinin az veya çok olması).

Madde analizi, madde özelliklerini incelemeye yönelik analizleri tanımlar. Madde güçlüğü başarı ve yetenek testlerinde doğru cevaplama oranını ifade ederken madde ayırt ediciliği ise her bir maddenin grupları birbirinden ne kadar ayırt ettiğini gösterir.

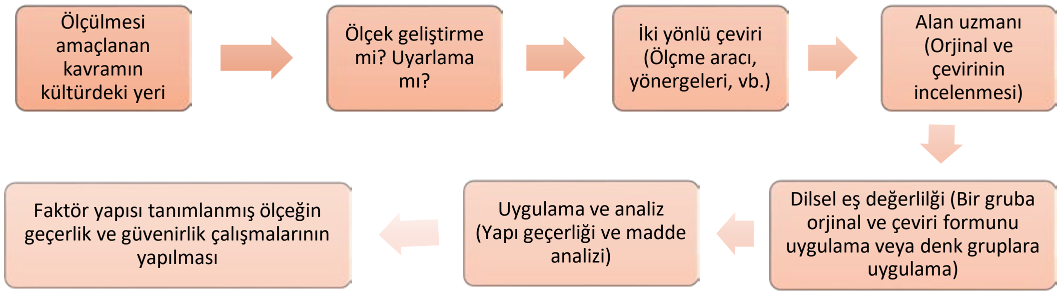
Araştırmacı ihtiyaç duyduğu verileri toplamak amacıyla bulunduğu kültür içinde ölçme aracını kendisi geliştirebilir. Bir diğer çözüm ise aynı yapıyı, kavramları ölçmek amacıyla farklı kültürlerde geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik bakımından tatmin edici olan bir test uyarlanabilir. Bulunulan kültüre özgü ölçme aracının geliştirilmesi daha çok tercih edilen bir yöntemdir. Test, ölçek geliştirmenin aşamaları şu şekilde tanımlanabilir (Crocker ve Algina, 1986; Cronbach, 1984; DeVellis, 2003; Akt: Büyüköztürk, vd., 2022):



Şekil 6. Test/ölçek geliştirme aşamaları

(1) Testin kimlere (hedef kitle) uygulanacağı ve test puanlarının hangi amaçlarla kullanılacağının kararlaştırılır. (2) Tutum, kaygı, motivasyon, akademik başarı, öz yeterlik gibi ölçülmesine odaklanılan kavramlar ve yapılar belirginleştirilir. (3) Ölçülecek özelliğe en uygun madde türlerinin seçilir ve literatüre, görüşmeye, gözleme ve uzmana dayalı maddeler yazılır. (4) Maddeler ölçülecek özelliği ölçmedeki yeterliklerine yönelik teknik denetimden geçirilir. (5) Uzman görüşü alınarak test maddelerinin düzeltilmesi ve yönergesi ve soruları ile birlikte ön deneme formu oluşturulur. (6) Ön uygulama yapılır. (7) Ön uygulamadan elde edilecek verilere dayalı olarak test istatistikleri hesaplanır ve madde analizleri yapılır. Bu süreç, geçerlik ve güvenirlik analizlerini kapsar. Bir testin/ölçeğin uyarlanması süreci şüphesiz test geliştirme sürecinden bazı farklılıklar gösterir. Uyarlama, sadece aracın maddelerinin değil, yönergelerinin ve madde cevap

seçeneklerinin de uyarlanmasını içerir. Uyarlama sürecinin aşamaları Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 7. Test/ölçek uyarlama aşamaları

Gözlem ve Görüşme

Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin, belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecidir. Yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi yapılandırılmamış ve gözlemciye bilgi toplamada ve kaydetmede özgürlük sağlayan bir tür gözlem yöntemidir. Yapılandırılmış gözlemde ise gözlenecek şeyle ilgili daha iyi bir yapılanma, yönelim ve sistematik bir yaklaşım kullanılmaktadır. Gözlemcinin araştırma sürecinde gözlem sürecine ne kadar katılacağı önemlidir. Gözlemcinin rolü iki ayrı uç arasında yer almaktadır. Gözlemci gözleme bir grup üyesi gibi etkili ve tam olarak katılır veya hiçbir etkisi olmaksızın katılır. **Görüşme** ise en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Yapılandırılmış görüşmede, araştırmacının belirli bir sırayla önceden hazırlamış olduğu sorular vardır. Yapılandırılmamış görüşme, araştırmacıya konuyla ilgili olabilecek maddelerin sorulmasında büyük serbestlik sağlar. Sorular ve sıralamaları sabit değil-dir, görüşme sırasında gelişebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Bu nedenle, bu tür görüşme diğer iki yöntemin avantajlarını ve dezavantajlarını içerir. Bunlar dışında etnografik ve odak grup görüşmeleri de vardır (Büyüköztürk, vd., 2022).

Görüşme öncesinde hazırlık aşamasında; genel ve özel amaçlı sorulara karar vermemiz, görüşme sorularını tasarlamamız, soruları sıralamamız, süreç ihtiyaçlarını düşünmemiz, giriş ve kapanışları hazırlamamız, görüşme kayıtları için hazırlanmamız ve görüşme formu için pilot test yapmamız gerekir. Görüşme sürecinde ise öncelikle görüşme sürecini başlatıp gerekli açıklamaları yapacağız (konuyu tanımlama), bilgisinin olmasını sağlayacağız, görüşmeyi gerçekleştireceğiz, görüşmeyi sonlandıracağız ve notlarımızı tutacağız. Görüşme verilerinin analizinde ise sıklıkla içerik analizi kullanılmaktadır.

11. Ders: Bilimsel Raporun Bölümleri

Araştırma sürecinde verilerimizi topladıktan sonra uygun veri analizi yöntemleri kullanarak analizlerimizi yapar, bulgularımızı şekillendiririz. Artık sıra uzun soluklu çalışmaların sonucunu okuyucuyla buluşturmaya, raporlaştırmaya gelmiştir. Raporlaştırma sürecinde sosyal bilimler alanında ağırlıklı olarak Amerikan Psikoloji Derneği tarafından hazırlanan yazım kuralları kullanılmaktadır.

Bilimsel yazıların hazırlanmasında belli kuralların olması hiç şüphesiz okuyucular arasında ortak bir dilin oluşmasını, iletişimin kurulmasını sağlar. Bu kurallar, uzmanların sistematik çalışmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Kurallar, yazıların birbiriyle aynı olmasını ve aynı alanda çalışan insanlar için bilimsel raporun yazımında ortak bir dil oluşturmayı sağlar. Yaptığımız araştırmanın türüne göre yazım süreçlerinde bazı değişiklikler olsa da ana

başlıklar hemen hemen aynıdır. Burada çalışmalarda kullanılan ana başlıklar kısaca açıklanmıştır (Büyüköztürk, vd., 2022):

Başlık kullanmanın temel amacı, çalışma hakkında okuyucuya bilgi vermektir. Başlık aynı zamanda çalışmanın genel yapısını yansıtması açısından da önemlidir. Bu nedenle başlıklarda kısaltma kullanılmamalıdır. Her çalışmada **yazar/yazarların adı** ve yazarlara ilişkin kurum bilgisi yer alır. Yazar adı verilirken önce ilk adı, varsa ikinci adı ve soyadı yazılmalıdır. Yazarların tüm yayınlarında isimlerini aynı şekilde kullanmaları yazarların rahatlıkla takip edilmesini sağlar. Yazarların unvan bilgisi çalışmalarda verilmemelidir. Yazar adı, büyük küçük harfler kullanılarak ortalı ve başlığın bir alt satırına yazılır.

Özet bölümü kısa, ayrıntılı ve çok yönlü olmalıdır. Okuyucuların ilk incelediği bölümdür ve çalışma hakkında fikir vermelidir. Bu nedenle özet; bilgi yoğunluğu açısından yeterli olmalı bununla birlikte okunaklı, eksiksiz ve iyi düzenlenmiş olmalıdır. Özet; araştırmanın amacını, içeriğini ve yöntemini yansıtmalıdır. Özet 120 kelimeyi geçmemeli ve özete en önemli olan bilgiyle başlanmalıdır. Özette çalışmanın en önemli dört veya beş bulgusu veya sonucu verilmelidir.

Giriş bölümünde çalışmanın problemi sunulur, tanıtılır. Yeni bir sayfadan başlatılmalıdır. Giriş kısmında araştırmaya ilişkin alt yapı oluşturulur. Bu kısımda alanyazın tartışılır ancak ayrıntılı bir tarihsel incelemeye gidilmemelidir. Önceki çalışmalarla mevcut çalışma arasındaki mantıksal ilişkiler kurulur. Ardından problem, okuyucuların anlayabilmesi için yeterince açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulmalıdır. Çalışmaya ilişkin altyapı oluşturulduktan ve problem tanıtıldıktan sonra problemin çözümündeki yaklaşım ortaya konulmalıdır. Burada, değişkenler tanımlanır ve araştırmanın amacı, hipotezleri ve/veya soruları verilir.

Yöntem bölümünde araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin detaylar yer alır. Bu tanıtım okuyucuların, çalışmanın yönteminin ve sonuçların güvenirlik ve geçerliğinin uygunluğunu değerlendirebilmelerini sağlar. Yöntem bölümünde araştırmanın desenini, çalışma grubu/örneklemi, veri toplama araçları ve süreci, veri analizi ve uygulama süreci detaylı olarak açıklanır. Çalışma detaylı ve karmaşık bir yapıya sahipse alt bölümlerin sayısı artırılabilir.

Bulgular bölümünde, toplanan verilerin analizine ilişkin istatistiksel sonuçlar özetlenir. Bulgular, sonuç kısmını destekleyecek şekilde gereksiz ayrıntılara girmeden raporlanır. Çalışmanın hipotezlerine aykırı olan sonuçlar da dâhil olmak üzere konuyla ilgili tüm bulgulardan söz edilir. Bu bölümde bulguların yorumlanması ve tartışılması uygun değildir.

Tartışma bölümünde, özellikle çalışmanın soruları/hipotezleri ile ilgili değerlendirme ve yorumlar yapılır. Bu bulguların kuramsal önemi ve sonuçların geçerliliği vurgulanır. Tartışma bölümünün kısa ve açık olduğu durumda, bulgular ve tartışma bölümleri birleştirilebilir ve bu durumda bölüm başlığı, "Bulgular ve Tartışma" ya da "Bulgular ve Sonuçlar" olarak değiştirilir. Yapılan çalışmanın bulguları ile diğer çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, çalışmanın sonuçlarını aydınlatır ve doğrular. Tartışma bölümünün sonunda ortaya çıkan sonuçların önemi vurgulanır. Burada okuyucular açık, ne olduğu belli ve doğrudan aradıkları cevapları bulmalıdırlar.

Kaynaklar listesinde, çalışmada kullanılan kaynakların tamamı yer almalı ve kaynaklar listesindeki kaynaklara da metin içinde atıf yapılmalıdır. Kaynaklar listesi az ve öz olmalı, yapılan araştırmayı destekleyen önemli kaynaklara yer verilmelidir. **Kaynaklar** bölümü de yeni bir sayfada başlatılır. Tüm kaynaklar çift satır aralığı ile yazılır. Bazı tez yazım kurallarına göre kaynaklar tek satır aralığı yazılsa da APA'ya göre hazırlanan çalışmalarda kaynaklar çift satır aralığına göre düzenlenir ve her bir kaynağın ilk satırı sola hizalı ikinci satırı içerden yazılacak şekilde düzenlenmelidir. Kaynaklar listesinin oluşturulması ile ilgili detaylar "Kaynak Gösterimi" (Ders 13) dersinde ayrıntılı açıklanmıştır.

Ekler, bir materyalin çalışmanın gövde kısmında detaylı olarak verilmesinin uygun olmayacağı ve dikkati dağıtacağı durumlarda oldukça yararlıdır. Bu bölüm, okuyucuların çalışmayı anlamasında ve değerlendirmesinde gerçekten faydalı olacaksa eklenmelidir. Ekler bölümü ayrı sayfada başlamalı, her bir ek ayrı sayfalarda yer almalı ve çift satır aralığı ile yazılmalıdır. Her bir ek büyük harflerle A, B şeklinde sıralanmalıdır. Metin içinde eklere gönderme yapılırken de bu sıralama kullanılmalıdır.

Yazar notu, her bir yazara ilişkin kuramsal bilginin, finansal desteğin kaynağının belirtildiği, çalışmaya destek veren meslektaşların belirtildiği bölümdür.

12. Ders: Yazım Kuralları

Büyüköztürk ve arkadaşları (2020), bilimsel raporlar için belirttiği yazım kurallarını, bilimsel makaleleri göz önünde bulundurarak ele almıştır. Gerek tezler gerek bilimsel makalelerde genellikle APA (American Psychological Association) 6 veya APA 7 atıf stili kullanılır, birbirine benzer özellikler istenmesine karşın tezler için ilgili enstitülerin, makaleler için ilgili dergilerin özel istekleri web sitelerinden öğrenilerek yerine getirilebilir. Bu özellikler aşağıda özetlenmiştir.

- Her bir sayfanın üst, alt, sağ ve solundan 2.54 cm boşluk bırakılmalıdır.
- Kelimeler arasındaki boşluklar kelime işlemcinin özellikleri kullanılarak ayarlanmalıdır. Kelime işlemci yazılımı iki yana yasla özelliği tercih edildiğinde kendiliğinden aradaki boşlukları ayarlamaktadır. Belli bir boşluk bırakılmak istendiğinde tab tuşuna basılması bize yardımcı olacaktır.
- APA (Amerikan Psikoloji Derneği) 6'ya göre 12 punto Times New Roman → serif'li (Serifli yazı karakteri, karakterlerin kenarlarındaki tırnağı ifade etmektedir. Örneğin bu yazı karakteri Times New Roman ve seriflidir. Yazı karakteri Arial olduğunda örnekteki gibi tırnaksız diğer bir ifadeyle sans serif olacaktır. Serifli veya sans serif yazı karakteri kullanımı kültürle ilişkilidir.)
- APA 7 ile birlikte dijital ekranlarda kolay okunabilen sans serif yazı tipleri de kullanılabilir hâle gelmiştir: Arial 11, Calibri 11, Computer Modern 10, Georgia 11, Lucida Sans Unicode 10 ve Times New Roman 12.
- Sıkıştırılmış yazı karakterleri ya da kelime ve harfler arasındaki boşluğu azaltan özellikler kullanılmamalıdır. (Sıkıştırılmış yazı karakterleri ya da kelime ve harfler arasındaki boşluğu azaltan özellikler kullanılmamalıdır.)
- Rakam olarak kullanılan "0" ile harf olan "o" birbirinin yerine kullanılmamalıdır. Kelimeler satır sonunda kesinlikle bölünmemelidir.
- Satır aralığı özelliklerini çift (tezlerde 1,5) olarak düzenlemek gerekir.
- Yazılar sola hizalı olacak şekilde yazılmalı, sağ kenar girintili olarak bırakılmalı ve kelimeler satır sonunda kesinlikle bölünmemelidir. (Tezler için iki yana yaslanmalıdır.)
- Sayfa kenar boşluklarını düzenlemek için Sayfa Düzeni menüsünden makaleler için üst, alt, sağ ve solundan 2,54 cm boşluk bırakılmalıdır. Ofis yazılımlarımızdan Kelime İşlemci programımız İngilizce ise ondalığı. (nokta), Türkçe ise , (virgül) ile yazmamız gerekir. Bilimsel raporumuz tez ise bu değerler ilgili enstitünün belirlediği kurallar çerçevesinde düzenlenir. Sayfa **numarası, sayfanın sağ üst köşesine (tezlerde ise sağ alt köşe veya alt orta) yerleştirilmelidir**.
- **Üstbilgi olarak eklenecek olan başlık, çalışmanın başlığının ilk iki veya üç kelimesinden** oluşur ve üst bilgi olarak sağ üst köşeye, sayfa numarasından önceye yerleştirilir. (Tezlerde gerek yok.) Dergilerde sayfa numarası ile üst bilgi olarak eklenen başlık arasına 5 karakterlik boşluk bırakmak gerekir.
- **Başlık düzeyleri,** bölümlerin hiyerarşik yapısını gösterdiğinden okuyucuların rahatlıkla aradıkları bilgileri bulmasını sağlar. Başlıklar numara veya harf kullanılarak etiketlenmemelidir. Dergi veya enstitünün belirlediği kurallara göre başlık düzeyi sayısı

belirlenebilir. Başvurular menüsü altından Metin Ekle komutu ile başlık düzeyi Kelime İşlemci yazılımı ile işaretlenebilir.

1. Düzey 1: Ortalı, Kalın, İlk Harfleri Büyük

1.1. Düzey 2: Sola Hizalı, Kalın, İlk Harfleri Büyük

1.1.1. Düzey 3: İçerden, kalın, normal tümce düzeninde nokta ile sonlanan paragraf başlığı.

1.1.1.1. Düzey 4: İçerden, kalın, italik, normal tümce düzeninde nokta ile sonlanan paragraf başlığı.

- Sayfa düzenlemelerinde **kesmelerden** yararlanılabilir.
- **APA stilinin genel kurallarına** göre 10 ve 10'unun üzerindeki sayılar rakam ile, 10'nun altındaki sayılar ise yazı ile ifade edilmelidir. Fakat bu kuralın uygulanmadığı bazı istisnai durumlar da vardır.
    a. *10'un altındaki sayılar, 10 ve üzerindeki sayılarla karşılaştırıldığında ve diğer sayılarla aynı paragrafta yer aldığında bu sayılar rakamla gösterilir.*
    b. *Sayı ölçme biriminden önce kullanılıyorsa rakamla gösterilir.*
    c. *İstatistiksel veya matematiksel fonksiyonlar, kesir ya da ondalıklar, yüzdeler ve oranlar sayı ile gösterilir.*
    d. *Zaman, gün, yaş, örneklem veya nüfus büyüklüğü, katılımcıların miktarı, ölçek noktaları ve puanları, para miktarları ve sayı olarak kullanılan sayılar rakam ile gösterilir.*
    e. *Numaralandırılmış bir serideki özel bir yer, tablo ve kitap bölümleri ve dört veya daha fazla rakamın listelendiği her bir rakam, rakam ile kodlanır.*
    f. *APA 6'ya göre çalışmanın özet bölümündeki tüm sayılar rakamla gösterilir. APA 7'ye göre özet bölümünde de yukarıda belirtilen istisnai durumlar dikkate alınarak 10 un altındaki sayılar yazı ile yazılır.*
- Matematiksel ifadeler metin içinde belirtilirken okunaklı olabilmesi için her bir ifadeden sonra boşluk bırakılmalıdır.
    - a + b = c'nin okunması a+b=c'nin okunmasına göre daha kolaydır. Ayrıca denklemler metin içinde verilirken metinlerle aynı hizada olacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin; a = [(1 + b) / x]1/2 şeklinde yazılmalıdır. Aynı ifade, $a = \sqrt{\frac{1+b}{x}}$ şeklinde belirtildiğinde, metin içine bu ifadeyi yerleştirmek zor olacaktır.
- Şekiller ve tablolar gerçekten gerekli ise kullanılmalı, metni tekrar etmekten fazlası olmalıdır.
- Şekilleri, görselleri eklerken ne ifade etmek istediğimizi, gerçekten şekle ihtiyaç olup olmadığı, ne tür bir şeklin ihtiyacımızı karşılayacağını göz önünde bulundurmak gerekir. Eğer şekil metni tamamlıyorsa ya da metin içinde uzun bir tartışmayı engelliyorsa şekil kullanmak, bilgiyi sunmanın en etkili yoludur. Bir şekil düzenlenirken şunlar göz önünde bulundurulur:
    - Basılan tüm şekiller çalışmanın yayımlanacağı derginin/tezin boyutlarına uygun olarak düzenlenmelidir.

- o Paralel veya önem derecesi birbirine yakın olan şekillerin boyutları birbiriyle aynı olmalıdır.
- o Şekillerde kullanılan yazıların büyüklüğü okunaklı olmalıdır.
- o 8 puntodan küçük, 14 puntodan büyük olmamalıdır. Şekillerdeki sembollere ilişkin yazılar yalnızca ilk harfler büyük olacak şekilde düzenlenmelidir.
- o Şekil içindeki her bir eleman önem durumuna göre vurgulanmalı ve yerleştirilmelidir.
  Okuyucuya şekillerle etiketlerin bir bütün oluşturduğu hissini vermek gerekir. Şekilleri etiketlendirmek için şekli seçip farenin sağ tuşuna tıkladığımızda açılan menüden Resim Yazısı Ekle komutunu kullanabiliriz. Etiket numarasını, Kelime İşlemcinin şekil etiketlendirmeden resim yazısı ile eklemişsek araya eklediğimiz şekiller sonrasında değişen şekil numaralarını etiket üzerine geldiğimizde gri alana sağ tuş ile tıklayarak açılan menüden Alanı Güncelleştir komutunu kullanarak güncelleştirebiliriz. Etiketlerin şeklin, tablonun üzerinde/altında yerleştirilmesini ayarlamak mümkündür. Şekil yerine görsel veya başka bir isimle etiketlendirmek isterseniz ancak Kelime İşlemci yazılımınızda bu etiket yoksa farenin sağ tuşuna tıklayarak verdiğiniz Resim Yazısı Ekle komutu ile açılan penceredeki Yeni Etiket ile istediğimiz etiket ismini eklemek mümkündür.
- o Metin içerisine etiketlendirdiğimiz görselleri, tabloları eklemek için Başvurular Menüsünden, Çapraz Başvuru komutunu kullanabiliriz. Açılan pencereden başvuru ekle kısmından Yalnızca Etiket ve Numara'yı seçmemiz yeterli olacaktır. Yine yeni ögeler eklediğimizde etiket numarasının güncellenmesi için yukarıda anlatıldığı gibi çapraz başvurunun yanında yazan sayının üzerine geldiğimizde gri alan farenin sağ tuşu ile tıklayarak Alanı Güncelleştir komutunu seçmemiz, otomatik olarak şekil/tablo numaralarını güncelleştirmemizi sağlayacaktır.
- o Şekillerin başına tablolarda olduğu gibi tanımlayıcı ve açıklayıcı kısa bir başlık eklenmelidir. Çift satır aralığı (tezlerde 1,5) boşluk bırakılmalıdır. (Yukarıdaydı, videodaki sıraya göre bu kısma alındı.)
- o APA 6'ya göre şekillerin numarası ve başlığı, şeklin altında, aynı satırda yazılır. APA 7'ye göre ise şekil numarası ve başlığı şeklin üstünde verilir ayrıca şekil numarası yazıldıktan sonra başlık bir alt satıra geçilerek yazılır.

- Sayfa düzenlemelerinde yeni bir başlığın/görselin/tablonun yeni bir sayfadan başlaması için kesmelerden yararlanılabilir. Ctrl tuşu ile Enter tuşuna birlikte basılarak yeni sayfaya geçilebilir. Tamamen yeni bir bölüme geçiş yapmak için Sayfa Düzeni Menüsü altından Kesmeler'e oradan da Bölüm Sonuna tıklanabilir. Sayfa için kesme konulup konulmadığı anlamak için Kelime İşlemci araç çubuğundan Giriş Sekmesindeki Göster/Gizle ¶ komutundan yararlanılabilir. Gizle açıkken gördüğünüz ¶ işareti Enter'a paragrafa basılı basılmadığını, başka bölüme geçildiği ¶.........Bölüm Sonu (Sonraki Sayfa)......... Bölüm sonu (Sonraki Sayfa) görseli ile anlayabiliriz.
- Şekiller için geçerli kurallar tablolar için de geçerlidir. Yalnızca tablo etiketlendirmeleri tablonun üzerinde verilir.
- Tablolara metin içerinde tıpkı şekillerdeki gibi Çapraz Başvuru ile atıfta bulunulur. Aşağıdaki/Yukarıdaki/Sağdaki/Yandaki tablo gibi ifadelerden kaçınılmalı, tabloları etiketlendirerek isim vermek gerekir. Tablo isimlerine sayı numarasından sonra a, b, gibi ekler getirilmemelidir. Şekiller için de aynı kurallar geçerlidir.

- Tablo başlıkları APA 6'ya göre tablo numarası ile başlık aynı satırda, APA 7'ye göre tablo numarası ilk satırda, bir alt satırda başlık şeklinde ayrı satırlarda yazılır. İstatistiksel veriler tablolarda sunulurken istatistiksel terimlerin kısaltmaları verilebilir, örneğin, yüzde oranı yerine (%, S, F, $\chi 2$) için semboller kullanılabilir.
- Tablo sütunlarına isim verilmelidir.
- Tablolarda bazı hücrelere ilişkin bir veri olmadığında o hücre boş bırakılmalı ancak elde edilmemiş ya da rapor edilmeyen bir veri ise tire (-) işareti ile gösterilmelidir. Korelasyon tablolarındaki tire işareti ise her bir değişkenin kendisi ile olan ilişkisine ait değerin hesaplanmadığı anlamına gelmektedir.
- Tablolar ile ilgili olarak aşağıdaki kontrol listesi kullanılabilir.
    - Tablo önemli mi?
    - Tablonun ismi, başlıkları ve notları tam mı ve çift satır (duruma göre 1,5) aralığı mı?
    - Çalışmada kullanılan tabloların tamamı birbiri ile tutarlı mı?
    - Tablo ismi kısa fakat açıklayıcı mı?
    - Her bir sütunun başlığı var mı?
    - Tüm kısaltmalar, italik yazı stilinin özel kullanım durumu, parantezler, çizgiler, özel semboller açıklanmış mı?
    - Alfa gibi olasılık değerleri tanımlanmış ve yıldız işaretleri uygun şekilde kullanılmış mı?
    - Tablo altına eklenen notlar, genel notlar, özel notlar ve olasılık değerlerine ilişkin notlar şeklinde sıralanmış mı?
    - Tablo derginin/enstitünün sayfa genişliğine uygun şekilde düzenlenmiş mi?
    - Başka bir kaynaktan alınan ya da uyarlanan tablolara ilişkin gerekli dipnot eklenmiş mi?
    - Tabloya metin içinde gönderme/atıf yapılmış mı?
- Başka bir çalışmadan iki türlü aktarma yapılabilir. Biri; diğer çalışmalardan bilgiyi araştırmacının kendi dilinde özetlemesi ki buna dolaylı aktarma/alıntı denir. Diğeri de diğer çalışmalardan herhangi bir değişiklik yapılmadan aktarılması ki bu doğrudan aktarma/alıntıdır. Doğrudan alıntılanan metnin kelime sayısı 40'tan daha az ise metin içerisinde çift tırnak işareti arasında gösterilir. 40 ve daha fazla kelimeli doğrudan alıntılar yeni bir satırdan ve bloğun tamamı yazı alanının sol tarafında 1,3 (tezlerde 1,25 olabilir) cm boşluk bırakılarak düzenlenir. Alıntının tamamı çift satır aralığı (tezlerde 1,5) olacak şekilde düzenlenir.
- Kanıt, açıklama veya kaynakları belirtmek amacıyla içeriğe ilişkin dipnot veya telif hakkına dipnotlardan yararlanılabilir.
- Okuyucuya detaylı bilgi (matematiksel kanıtlar, büyük tablolar, kelime listeleri, anket örneği veya araştırmada kullanılan ölçme araçları, bilgisayar programları, izinler, vb.) sunmak istediğimizde okuyucunun dikkatini dağıtmamak için bu bilgiler eklerde verilebilir. Ölçme araçları eklerde sunulsa dahi başka kaynaktan alınmış/uyarlanmışsa telif hakkı izni belirtilmelidir.

13. Ders: Kaynak Gösterimi

Raporlaştırmada alanyazın taraması sürecinde ulaşılan ve çalışmada kullanılan kaynakların hem metin içinde gösterilmesi hem de metin içinde kullanılan kaynakların tam künyelerini gösterir bir kaynak listesi sunulması gerekir. Bu araştırmacının en temel sorumluluğudur. Etik bölümünde bu sorumluluğun neden önemli olduğu daha detaylı olarak verilmiştir.

Bir yayının (makale, tez) sonunda yer alan kaynaklar listesi yayını belgeler ve her bir kaynağa ulaşmak için önemli bilgiler sağlar. Yazarlar kaynakları gösterirken sağduyulu olmalı ve yalnızca yaptıkları araştırmada ve makalenin hazırlanmasında kullandıkları kaynakları göstermelidirler. Kaynaklar listesi oluşturmanın amacı okurların bu kaynaklara ulaşmasına ve kullanmasına imkân tanımak olduğu için bu listenin doğru ve eksiksiz olması gerekir. Her bir kaynak genellikle yazar, yayımlanma tarihi, başlık, yayımlanma yeri bilgilerini içerir. Yazarlar kaynaklar listesinde bulunan tüm bilgilerden sorumludurlar. Sosyal Bilimler alanında en sık kullanılan Amerikan Psikoloji Derneği tarafından belirlenen kaynak gösterimine ile ilgili kurallara (APA6) yer verilmiştir.

13.1. Kaynakların Metin İçinde Gösterimi

- **Tek Yazarlı Bir Çalışma**
  - Kılıç (2006) iki farklı çoklu ortamı karşılaştırdığı çalışmada …………
  - Bu çalışmada iki farklı çoklu ortam karşılaştırılmış (Kılıç, 2006).
- **İki yazarlı bir çalışma** kaynak olarak gösterildiğinde metin içinde her seferinde yazarların her ikisinin de soyadı belirtilir.
- **Üç, dört ya da beş yazarlı bir çalışma**
  - Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç (2022) çalışmalarında ………. [Metin içinde kaynağın ilk gösterildiği yerde yazarların tamamı verilir].
  - Büyüköztürk vd. (2006) çalışmalarında [Kaynağın ilk geçtiği yerden sonraki paragraflardaki gösterimi.]
  - Büyüköztürk vd. çalışmalarında [Kaynağın ilk geçtiği paragrafta tekrar vurgulanması gerektiğinde tarih yinelenmez.]
- **Altı ya da daha fazla yazarlı bir çalışma** kaynak olarak gösterildiğinde metin içinde alıntının yapıldığı ilk yerde yalnızca ilk yazarın soyadı verildikten sonra “vd.” eklenir ve virgülden sonra çalışmanın yayın yılı verilir.
- **Grupların Yaptığı Yayınlar**
  - Alıntının yapıldığı ilk yerde: (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2015)
  - Sonraki alıntılarda: (YÖK, 2015)
- **Aynı Parantez İçinde İki ya da Daha Fazla Çalışmanın Kaynak Olarak Gösterilmesi**
  - Aynı yazarın birden fazla çalışması aynı parantezde kaynak olarak gösterileceğinde ise yıllara göre sıralama yapılır. Baskıda olan yayınlar en sona eklenir.
    - (Kılıç Çakmak ve Karataş, 2020, 2021)
    - (Karataş, 2010, 2020, baskıda)
  - Aynı yazarın aynı yılda yayınlanmış birden fazla yayını kaynak olarak gösterileceğinde yayın yıllarının yanına sırasıyla a, b, c ve diğer harfler alfabetik olarak eklenir.
    - (Kılıç Çakmak, 2004a, 2004b, 2004c; Kılıç, 2004, baskıda-a, baskıda-b)
  - Farklı yazarlara ait iki ya da daha fazla çalışma aynı parantez içinde kaynak olarak gösterileceğinde yazarların soyadlarına göre alfabetik sırada verilir. Kaynakların arasına noktalı virgül eklenir.
    - (Karataş, 2018; Kılıç, 2003; Kılıç Çakmak, 2020)

13.2. Kaynaklar listesinin düzenlenmesi

- Kaynaklar ilk yazarın soyadına göre alfabetik sıraya konulur.
- Aynı yazarın farklı yıllarda tek başına yaptığı çalışmalar, yıl sırasına göre önce yapılan çalışmadan başlanarak düzenlenir.

- Aynı yazarın/yazarların aynı tarihli çalışmaları listelenirken çalışmanın adı alfabetik olarak sıralanır. Yayın yılından sonra a, b, c … şeklinde alfabetik olarak küçük harfler yerleştirilir.
- Aynı soyadlı farklı yazarların çalışmaları, yazarların isimleri dikkate alınarak alfabetik olarak sıralanır.
- **Süreli yayınlar:**
    - Yazar, A. A., Yazar, B. B. ve Yazar, C. C. (2004). Makalenin adı. *Süreli Yayının Adı, xx*, xxx-xxx.
- **Süresiz yayınlar:**
    - Yazar, A. A.(2004). Çalışmanın adı. Yer: Yayınevi.
- **Kitap bölümü:**
    - Yazar, A. A. ve Yazar, B. B. (2004). Bölümün adı. A. Editör, B. Editör ve C. Editör. (Ed.), Kitabın adı (s. xxx-xxx). Yer: Yayınevi.
- **Çevrim içi süreli yayınlar:**
    - Yazar, A. A., Yazar, B. B. ve Yazar, C. C. (2004). Makalenin adı. Süreli Yayının Adı, xx, xxx-xxx. http:// xxxxxx.com adresinden alınmıştır.
- **Çevrim içi dokümanlar:**
    - Yazar, A. A. (2002). Çalışmanın adı. http:// xxxxxx.com adresinden alınmıştır.

Tablo 1. Kaynak Gösterimine İlişkin Örnekler

Yayın türü	**Kaynaklar listesindeki gösterimi**	**Metin içindeki gösterimi**
Kitap	Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.	Karasar (1999) ………… şeklinde belirtmektedir. ……………………….. olarak belirtilmiştir (Karasar, 1999).
Kitap bölümü	Şimşek, N. ve Kılıç, E. (2004). Davranışçı öğrenme kuramları. A. Ataman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (s. 297-315). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.	Şimşek ve Kılıç (2004), davranışçılığı …….. şeklinde tanımlamaktadırlar. Davranışçılık, ……………… olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve Kılıç, 2004).
Makale	Kılıç Çakmak, E. (2007). Arayüz tasarımında yeni bir yaklaşım: Paralel öğretim tasarımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 1-22.	Paralel tasarım, Kılıç Çakmak (2007) tarafından …… şeklinde tanımlanmaktadır. Paralel tasarım, ……….. şeklinde tanımlanmaktadır (Kılıç Çakmak, 2007)
Tez	Kılıç, E. (2002). *Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri, tercihi ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.	Kılıç (2002) tarafından yapılan tez çalışmasında ……… ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. ……… ile ilgili önerilerde bulunulmuştur (Kılıç, 2002).
Elektronik Kaynak	Kılıç, E. (2000). Araştırmaların önemi www.gazi.edu.tr/web/ekilic adresinden alınmıştır.	Kılıç (2000), araştırma yapmanın önemini ……….. şeklinde vurgulamaktadır. Araştırma yapmanın önemi…….. şeklinde vurgulanmaktadır (Kılıç, 2000).

14. Ders: Girişimcilik ve Yenilikçilik

14.1. Girişimcilik

Girişimcilik ifadesine tarihçede ilk kez ekonomist olan Richard Cantillon (1755) ile rastlıyoruz. **Girişimci**, toplumun istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için kaynakları bir araya getiren, bu ihtiyaçları yerine getirirken risk alan, yeni bir ürün veya hizmet üreten kişidir. Türk Dil Kurumuna (TDK) (2022) göre **girişim**; bir işi yapmak için harekete geçme; **girişimci**; ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimseyi; **girişimcilik** ise girişimci olma durumunu ifade eder.

Girişimcilikte, sosyal ve ticari açıdan katma değer yaratmak vardır. Girişimciliği, farklı geçmişe sahip bireyler örneğin ekonomistler, psikologlar, sosyologlar farklı farklı yorumlar. Girişimci bireyler, diğer bireylerden farklı olarak farklı çabalar sarf eder, girişimciliğe konu olan yeniliği (ürün veya hizmet veya kurumsallaşma yollarını) keşfeder. Eğitimci bakış açısıyla yaklaşıldığında öğretmenlerden yeni bir iş kurma beklentisinden daha çok öğretmenlerin bu becerileri sergilemeleri, bu zihniyeti yansıtmaları ilgili olduğu düşünülmektedir (Akkaya, 2001).

Alanyazında farklı girişimcilik tanımları yapılmış; Örgütsel verimsizliğin azaltılması, kıt kaynakların koordinasyonu, kontrol edilen kaynakların ötesinde fırsat arayışı, risk alma, yenilikleri yakalama, dinamik bir vizyon değişimi gibi başlıklar dikkat çeken hususlar olarak göze çarpmaktadır.

Girişimcilik ekollerine bakıldığında kişisel nitelikler olarak büyük insan olmayı; psikolojik özellikler, fırsatları tanımlamayı; klasik, davranış ve yönetim bağlamında yönetim ve liderliği; yeniden değerlendirme bağlamında iç girişimcilik olarak sınıflandırmak mümkündür (Cunningham ve Lischeron, 1991) Öğretmen Girişimciliğini üç başlıkta ele alabiliriz: Girişimcilik Eğitimi ve Pedagojisi; Girişimde Bulunma, İş Geliştirme ve Kurma; Girişimci Yetkinlik ve Davranışlar. Girişimcilik eğitimi, girişimciliğe ait beceri ve zihniyeti kazanıp eyleme dönüştürme için yaratıcı fikirlerin işe koşulmasını sağlayacak bir eğitimdir. Girişimcilikte ticari kaygı olmakla beraber girişimcilik eğitiminde bu kaygıdan bağımsız olarak girişimcilik ile ilgili düşünce yapısının her düzeyde geliştirilmesi hedeflenir. Bu düşünce yapısının geliştirilmesi okul öncesi dönemi de kapsar (Akkaya, 2001).

Öğrencilerini girişimci olarak yetiştirmek isteyen bir öğretmenin kendisinin de öğrencilerine rol model olması gerekir. Kendi öğretmenlerinde girişimcilik becerilerini izleme şansına sahip bir öğretmenin bunu öğrencilerine yansıtması daha kolay olacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin yaratıcılık, yenilik becerilerini ve girişimcilik zihniyetlerini geliştirebilecek bazı öğrenme/öğretme yöntem/stratejileri deneyimsel öğrenme, yaratıcı problem çözümü, probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, disiplinler arası öğrenme, vb. sıralanabilir (Akkaya, 2021).

Günümüzde okulların içinde bulunduğu sorunlar ve eğitime yönelik değişen beklentiler, öğrencileri ve toplumu için kaliteli hizmet sunacak, yeniliklere öncülük etmeye istekli ve yetenekli öğretmenlere olan ihtiyacı artırmıştır. Okullarda değer yaratacak değişimlerin aracıları olarak görülen öğretmenlerin girişimci yetkinlik ve davranışlar kazanması ve bu kazanımlarını eğitim ortamlarında kullanmasının bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin **girişimci davranışları:** fırsatları tanıma (risk alma), inisiyatif alma ve risk yönetimi, inovasyon, bir projeyi planlama ve yönetme yeteneği ve dış kaynak arayışı olarak sıralanabilir (Akkaya, 2021).

Öğretmen girişimciliğine ilişkin alanyazında yer bulan bazı yetkinlik, davranış ve özellikler ise sosyal motivasyon, yenilikçilik, iş birliklilik, proaktif (başkalarını sınırlandıran engellerle kendini kısıtlamayan), fırsat odaklı (her zaman değer ve değişim yaratama potansiyelini arayan), işinin farkında olan, bilgili (yalnızca pedagojik ve alan bilgisi değil,

girişimcilik bilgisi de olan), özverili (sorumluluk duygusu ve kararlılık), becerikli (kaynak edinme, çeşitli kaynakları bulma), risk toleranslı, vizyoner, kişisel gelişim odaklılıktır (Akkaya, 2021; Keyhani ve Kim, 2020).

Ülkemizde girişimcilik için tüm eğitim kademelerinde girişimcilik eğitimi verilebilir; Okullarda girişimci kültürün oluşturulmasına yönelik öncelikle okul yöneticileri eğitilebilir; Tüm eğitim fakültelerinin tüm eğitim programlarında öğretmen adaylarına, girişimcilik eğitimi verilmesi sağlanabilir; Girişimcilik konusunda, hizmet içinde görev alan öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenebilir; Girişimcilik eğitimi için okul müdürlerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve iş dünyasının birbirleri ile fikir alışverişinde bulunabilecekleri öğrenme portalları veya sanal platformlar oluşturulabilir; Okullar-iş dünyası arasındaki iş birliği teşvik edilebilir (Önel, 2018). Şimdiye kadar girişimcilik ile ilgili ülkemizde neler yapılmış? MEB, Talim Terbiye Kurulu, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK), Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (BSTB) ve TÜBİTAK'ın çalışmaları bulunmaktadır. Eylem Planı'nda (2014-2018), MEB Stratejik Planı'nda (2010-2014), Onuncu Kalkınma Planı'nda yer almıştır. KOSGEB tarafından Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı (GİSEP) oluşturulmuş ve bu eylem planı 01/07/2015 tarih ve 29403 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Önel, 2018).

14.2. Yenilikçilik (İnovasyon)

İnovasyon olarak sıklıkla kullanılan yenilikçilik köken olarak Latince innovatus, novare ve İngilizce innovation kelimelerinden gelir ve toplumsal, kültürel ve idari ortamda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanmasıdır. Yenileme, yenileşme, yenileşim ve ticat gibi terimlerle kullananlar vardır. İlk üçü yeni olma durumunu; ticat; ticari icat ve inovasyon ise yeni olarak tanımlanan şeylerin toplumsal ve ekonomik olarak değer yaratması ile ilgilidir. Yeniliğin ekonomik veya sosyal yönünün olması beklenir (Bozkurt Çetinkaya, t.y.).

Her icat yenilik içermeyebilir, her yenilik inovasyon içermeyebilir ama her inovasyon yenilik içerir. Yenilik; bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da nesnedir (Rogers, 1995). İlgili birim tarafından yeni olarak algılanan fikirlerin, süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin üretilmesi ve/veya kabulüdür (Zhou, Chi ve David, 2005). Yenilik; bir fikri, satılabilir yeni ya da geliştirilmiş bir ürün veya mal ve hizmete dönüştürmektir; bir fikrin buluş aşamasından başlar uygulama aşamasını sonuçlandırması beklenir (Drucker, 1985). Yenilik için tamamen yeni olma durumu zorunluluk değildir. Ürün, hizmet veya sürecin kendisi de yeni olabilir veya önemli ölçüde değiştirilebilir; yeni bir pazarlama yönteminin ya da iş uygulamalarında, iş yeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni bir organizasyonel yöntemin uygulanması da olabilir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] Oslo Manual, 2006). OECD'ye göre bir ülkede refahın ve istihdamın artması, o ülkenin inovasyon yapma ve benimseme kapasitesine bağlıdır.

Eğitim araştırmaları açısından yenilik ise belirli bir birey veya grup açısından yeni olan ve benimsenmesiyle/kullanılmasıyla birlikte değişime neden olan şey veya fikirdir (Goldsmith ve Foxall, 2003). Yenilik, mükemmeli sunmak değildir, müşterilere aracılara, seçicilere yeni deneyimler sunmayı vaat eden bir terimdir (Hastings, 2008).

Yenilik ile ilgili önemli diğer bakış açıları şunlardır: bir süreç olabilir; kısa süre içinde algılanır; tek başına buluş veya Ar-Ge değildir; farklı ve orijinaldir; yaşam kalitesini ve refah düzeyini artıran bir araçtır; kullanıldıkça yaşamda değişiklik yaratır; çevreye uyum sağlamadır; süreklidir; rekabet aracıdır, kültürle doğrudan ilintilidir, problem çözme sürecidir, çevreyle bütünleşmenin bir yoludur; yayılmacıdır (Bozkurt Çetinkaya, t.y.; İncekara, 2014).

Mohanty'nin (1999) işletmelere göre ele aldığı yeniliğin var olma durumunu (Köse, 2012) okullara yorumlayacak olursak:

- Teknolojik yenilikler, teknolojik olmayan yeniliklere göre daha hızlı benimsemektedir.

- Tamamen yeni/önceden denenmemiş yenilikler olabileceği gibi sadece o okul için yeni olan yenilikler yapılabilir.
- Okullarda gelişigüzel yenilik yapılmaz; okulun mevcut ve geçmiş olanakları dikkate alınır.
- Yenilikler okulun içerisinde geliştirilebileceği gibi dışarıdan da alınabilir.
- Yeniliğin kabullenilmesinde, onun nitelikleri belirleyici olacaktır.
- Yenilikler, okul içinden çıkıyorsa, benimsenmesi daha kolay olacaktır çünkü kaynağına güvenmek kolay olacaktır.
- Okulun ekonomik koşulları ve iç politikaları yeniliklerin benimsenmesinde etkisi vardır.
- Okulun yapısı ile çok uyumlu bir yeniliğin benimsenmesi çok kolay gerçekleştirilir.
- Eğer okulun yenilik ya da teknoloji politikası, çalışanların ilişkilerini bozma ihtimali varsa yeniliğin benimsenmesini zorlaştırır.

Rogers (1995), yeniliğin kabulünde dört farklı insan bakış açısı olduğunu öne sürer: Yenilikçiler (innovators), çabuk benimseyenler (early adapters), erken çoğunluk (early majority), geç çoğunluk (late majority), ve yavaş ilerleyenler (laggards). Yeniliğin kabul edilmesi için **karmaşıklık** düzeyinin mevcut bilgi ve becerilerle uyumlu olması, benimsemeden önce **deneme** imkânının olması ve sonuçlarının başkalarınca **gözlemlenebilir** olması beklenir.

Yenilik; ürün, süreç, hizmet, pazarlama ve organizasyonel yenilik (OECD Oslo Manual, 2006; Elçi, 2006); teknolojik olan ve olmayan yenilik (Uzkurt,2008); yüksek/orta/düşük düzeyde yenilik içeren (Garcia ve Roger, 2002); radikal, artımsal ve yapısal yenilik (Uzkurt,2008), ürün, süreç, mesleki yöntem olarak yenilik (Wagner ve Hansen, 2005) vb. şekilde sınıflandırılabilir. Sürekli/kademeli yeniliğe otomobil endüstrisi; dinamik sürekli yeniliğe elektrikli arabalar; süreksiz radikal yeniliğe de faks makineleri, Google örnek verilebilir (Elçi, 2006; Goldsmith ve Foxall, 2003; The Center for Interactive Advertising, 1999; Uzkurt, 2008). Uzkurt (2008) tüketici yeniliğini doğuştan gelen/genel/kişisel ve ürüne özgü (ürün temelli) olarak iki başlıkta ele almaktadır. Müşterilerin davranışlarında önemli değişikliklere yol açan büyük ölçüde değişmiş ürünlerin ve/veya tamamen yeni ürün, hizmet ve yöntemlerin geliştirilmesi ve ekonomik faydaya dönüştürülmesi söz konusudur. Bunun dışında kalan inovasyonlar artırımsal inovasyon olarak değerlendirilir. Walters'a (2001) göre bir okulda inovasyonun varlığı şu başlıklarda aranmaktadır: Okul müdürünün desteği, yenilikçiliğin ödüllendirilmesi, gerekli yatırımların yapılması, sinerji, örgütsel merak, daha yakın ve iş birliğine açık bir yapı, özel sektör ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ile iş birliği, veli desteği. Özmusul (2012), öğretmenlere yönelik yenilikçilik/inovasyon eğitiminde yararlanılabilecek materyalleri: **Elektronik ürünler** (Web sitesi, bloglar, forumlar, elektronik ağlar, filmler, uzaktan eğitime özgü materyaller, animasyon, simülasyonlar vb.) **Eğitim-Öğretim Dokümanları (**kitapçık, afiş, ders ve kılavuz kitapları SWOT analizleri, proje çalışmaları ve Bilimsel, Sanatsal, Toplumsal, Kültürel ve Edebî Çalışmalar (Senaryo, tiyatro, hikâye vb.) olarak sıralamaktadır. Damanpour (1991), bir okulun inovasyon göstergeleri için üç unsura işaret etmektedir: yönetim desteği, yenilikçi atmosfer ve inovasyon engelleri. Temel inovasyon göstergeleri ise: anketlerle belirlenen belirli dönemlerde yapılan yenilik sayımları; patentler, patent başvuruları ve patent kullanım hakları satışı; bilimsel yayınlar; Ar-Ge harcamaları ve çalışmaları; Araştırmacı sayılarıdır (Bozkurt Çetinkaya, t.y.).

15. Ders: Proje Yönetimi (1)

15.1. Proje Nedir?

Planlama, bir ülke ya da bölgeye ait tüketim, yatırım, tasarruf, ihracat, ithalat ve benzeri temel ve sosyal büyüklüklerdeki değişiklikleri, belirli öncelikler gözetilerek önceden belirlenen akılcı hedefler doğrultusunda, belirli bir sürede etkilemek, yönlendirmek, kontrol etmek ve uzun dönemli karar alma sürecini düzenlemek için harcanan bilinçli çabadır (Ayanoğlu, Düzyol, İlter ve Yılmaz, 1996).

Program, ortak hedefe yönelik sonuçların elde edilmesi amacıyla bir grup projenin düzenli olarak yürütülmesidir (Karahan, 2004).

Proje, özgün bir ürün, hizmet veya sonucu yaratmak için yürütülen geçici bir girişimdir (Project Management Institute [PMI]). İnsan ihtiyaçlarını karşılayacak mal ve hizmetlerin üretimini sağlayacak yeni birimlerin oluşturulması amacıyla kaynakların belli bir sistematik çerçevesinde harcanmasıdır (Karahan, 2004).

Neden projeye ihtiyaç duyulur?

- Birden çok işletmenin ve çok kişinin iş birliği yapması gereken durumlarda,
- Birbirinden farklı fakat birbiriyle ilişkili olan kişilerin görevlere ayrılmasında
- İlk kez yapılacak olan işlerin planlama ve uygulamasında,
- Belirli bir sürede bitirilmesi zorunlu işlerde projeye duyulan ihtiyaç artar ve önem kazanır.

Projenin Özellikleri

1. Geçici – Tanımlanmış bir başlangıç ve bitişi vardır. Projenin süresi yalnızca bir hafta olabilir ya da yıllarca sürebilir ancak her projenin bir bitiş günü vardır.
2. Girişim (Çaba) – Faaliyetlerin yürütülmesi için insan gücüne, kaynağa ve ekipmana ihtiyaç vardır. Girişim bir takım ya da kuruluş tarafından yürütüldüğü için projeler amaçlı ve planlı olaylardır.
3. Özgün ürün, hizmet – Projenin sonucu olarak elde edilen değer sadece bir kere yaratılır.
4. Projeler, faydalı mal ya da hizmet üretiminde kullanmak amacıyla yeni ya da ek üretim kapasiteleri yaratır.
5. Rutin yapılan işlerden farklı olması gerekir (Ayanoğlu, Düzyol, İlter ve Yılmaz, 1996; Karakan, 2004).

Genel olarak projeler, büyüklüklerine, yürütücülerine (özel, kamu), amaçlarına (kâr amacı güden-kâr amacı gütmeyen sosyal amaçlı alt yapı projeleri), faydaları ölçülemeyen projeler, üretime yaptıkları katkı biçimlerine, alt yapı projeleri (karayolları, enerji, eğitim, sağlık) doğrudan üretken projeler ve hizmetin yer aldığı sektör (eğitim, enerji, sanayi, turizm projeleri gibi) olarak sınıflandırılabilir (Ayanoğlu, Düzyol, İlter ve Yılmaz, 1996).

15.2. Proje Yönetimi

Paydaşların beklentilerine ulaşmak veya daha fazlasını sağlayabilmek için yürütülen faaliyetlere bilgi, beceri, araç ve tekniklerin uygulanmasıdır.

Proje Yönetiminin Faydaları: Amaç ve hedeflere ne zaman ve nasıl ulaşılacağını önceden gösterir. Sürekli raporlama ihtiyacı minimuma iner. Zaman önceden belirlenir. Maliyet önceden belirlenir. Gerekli kaynaklar ortaya çıkar. Kontrol sisteminin kurulmasını sağlar. Görevlerin organizasyon şemasını gösterir. Ekip üyelerinin proje süreci konusunda gelişmesini sağlar. **Başarılı bir proje için;** paydaşları iyi belirlemek, ihtiyaçlarını tanımlamak, bu ihtiyaçları etkili bir şekilde yönetmeye çalışmak gerekir (Karahan, 2004).

15.3. Proje Yöneticisi

Bir projeyi yönetmek üzere görevlendirilen ve projeyi mümkün olan en yüksek üretkenlik, en düşük belirsizlik ve risk ile yürütmekten sorumlu kişidir. Proje ekibini kurmak ve proje sürecinde bu ekibi yönlendirmekten sorumludur. Ekibin hangi niteliklere sahip kişilerden oluşacağını belirlemek, ekip üyelerine görevlerini ve sorumluluklarını bildirmek, ekibin gerekli kaynaklara ulaşmasını ve gerekli eğitimleri almasını sağlamak ve ekibin proje ile ilgili görevlerini yerine getirmelerini sağlamak proje yöneticisinin sorumlulukları arasındadır (Karahan, 2004). Proje yöneticisinin proje yönetimi bilgi sahaları konusunda da bilgi ve deneyimi sahip olması sürecin sağlıklı yönetilmesi açısından önemlidir.

Proje Yönetimi Sürecindeki Bilgi Sahaları
Temel Bilgi Sahaları

- Kapsam Yönetimi
- Zaman Yönetimi
- Maliyet Yönetimi
- Risk Yönetimi
- Entegrasyon Yönetimi
- İletişim Yönetimi

Destekleyici Bilgi Sahaları

- İnsan Kaynakları Yönetimi
- Kalite Yönetimi
- Tedarik Yönetimi

15.4. Proje Yaşam Döngüsü

Projenin fikir olarak doğmasından uygulamanın değerlendirilmesine ve kapanışına kadar geçen süre "proje planlama süreci" olarak adlandırılır. rojenin fikir olarak doğuşundan planlanmasına, uygulanmasına, kontrolüne ve kapanışına kadar geçen aşamaların bütününe **"proje yaşam döngüsü"** denmektedir.

16. Ders: Proje Yönetimi (2)

16.1. Proje Yaşam Döngüsü

Proje yaşam döngüsü (Proje yönetimi süreci) başlangıç, planlama, uygulama, kontrol ve kapanış olmak üzere beş aşamadan oluşur.

16.1.1. Başlangıç

Proje yaşam döngüsü; proje fikrinin derlendiği, değerlendirildiği ve ön elemeye tabi tutulduğu **"başlangıç"** aşaması ile başlar. Proje fikrinin ortaya atılarak tartışıldığı, değerlendirildiği ve şekillendirildiği dönemdir. Proje fikirlerini belirlemek, maliyetlerini kabaca tahmin etmek ve ön elemeye tabi tutmak başlangıç aşamasının en önemli bölümünü oluşturur. Ön eleme, genelde kişi ya da kuruluşların ortaya koyduğu fikirleri biraz daha gözden geçirme ve netleştirme amacını taşıyan ve ön bilgilere dayanan öznel bir değerlendirme olup olası fikirler içinden umut verenleri ön plana çıkarmayı hedeflemektedir. Bu aşamada, üst yönetim tarafından genel kapsam ve içeriğin onaylanması için projenin başlıca çıktılarını da kapsayan açıklamaların olduğu bir rapor hazırlanır (Karahan, 2004).

16.1.2. Planlama

Proje Yaşam döngüsünün ikinci aşaması olan "Planlama" süreci bu döngünün en önemli aşamalarından biridir. Bu aşamada projeye ilişkin her tür planlama ayrıntılarıyla yapılır. Başlangıç aşamasında belirlenen proje fikri detaylandırılır. Proje sürecinde yapılması gereken tüm faaliyetler, bu faaliyetlerin zamanlanması, bütçelendirilmesi ve kaynakların belirlenmesi bu aşamada yapılır.

Planlamanın Önemi

- Projenin bütünü hakkında açık olarak fikir verir.
- Kaynakların ne zaman ve nasıl kullanılacağını gösterir.
- İşlerin birbiriyle ilişkisini gösterir.
- Planlanan ve gerçekleştirilen faaliyetler arasında karşılaştırma yapma ve gerekli düzeltme ve düzenlemeleri yapma imkânı tanır.
- Proje sürecinde ihtiyaç duyulan kaynak, zaman ve maliyetin ortaya çıkmasını sağlar.

Her projenin ***kısıtlı bir zamanı*** yani belli olan bir bitiş tarihi vardır. Bir ürün ya da hizmet ortaya çıkaran bir proje için zaman, yönetilmesi gereken en önemli kısıtlamadır. **Maliyet**, neredeyse tüm projeler için bir kısıtlamadır. Çok az sayıda proje düzeltme gerektirmeden bütçe dâhilinde bitebilir. Bunun için maliyet planlaması oldukça önemlidir. **Kapsam**, iki yönlü değerlendirilmelidir: Ürün kapsamı ve proje kapsamı. Ürün kapsamı, ürünün tasarlanan kalitesini, özellik ve işlevlerini açıklar. Proje kapsamı ise bir ürün ya da hizmetin tasarlanan ürün kapsamıyla teslim edilmesi için gereken çalışmayı açıklar. Ürün kapsamı, müşteri ya da ürün kullanıcısı üzerine yoğunlaşırken proje kapsamı çoğunlukla projeyi sürdürecek kişilerle ilgilenir. Projenin zaman, maliyet ve kapsam kısıtlamalarını dengelemek gerekir bunu yapacak olan da proje yöneticisidir. Proje üçgeni, kısıtlamaları dengeleme sürecini gösterir çünkü üçgenin bir kenarındaki değişiklik en az bir diğer kenarı etkiler (Karahan, 2004).

Proje yönetimi sürecindeki temel faktörler olan **kapsam, zaman ve bütçeye** ilişkin ayrıntılar planlama aşamasında detaylı bir şekilde planlanır. Planlama aşamasında belirlenmiş olan kapsamı gerçekleştirmek için yapılması gereken işleri belirlemek gerekir. Bu işlerin net olarak ortaya konması ile birlikte her bir işe ilişkin kaynak, zamanlama ve maliyet tahminleri yapılacaktır. Bu nedenle yapılması planlanan işlerin detaylandırılması ve yapılacak olan en küçük işin bile belirlenmesi gerekir. Faaliyetler belirlendikten sonra bu faaliyetleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan süreler belirlenir. Bunu her bir faaliyet bazında yapmak projenin bitiş süresini tahmin etmek için oldukça önemlidir. Çünkü sürenin değişmesi ek kaynak ve maliyet gerektirebilir. Eğer projenin süresini belirlemek için faaliyetler baz alınamazsa daha önceden bu tür projelerde görev almış olan tecrübeli kişilerden yardım almak gerekir ama bu da net bir sonuç vermez. Süreleri belirlenen faaliyetler takvime yerleştirilir. Böylece yapılacak olan faaliyetlerin sırası ve süreleri belirlenmiş olur. Bundan sonraki aşama ise bu faaliyetler için ilgili kaynakları belirlemektir. Kaynak olarak tanımlanan faktör, insan kaynağı olabileceği gibi, projede kullanılacak olan bir materyal de olabilir. Projenin başarılı olabilmesi için en önemli kriterlerden biri planlanan maliyetten sapmaların olmamasıdır. Bunun için maliyet tahminini yaparken dikkatli olmak gerekir. Ne gereğinden fazla ne de az tahminler yapmamak gerekir. Proje sürecinde oluşabilecek bazı riskleri planlama aşamasında görmek ve önlemek için neler yapılması gerektiğinin de planlanması gerekir. Projenin planlama aşamasında yapılması gereken tüm faaliyetler, süreleri ve faaliyetleri gerçekleştirecek olan kaynaklar atandıktan ve diğer planlamalar yapıldıktan sonra proje planı kapsamını gösteren bir rapor hazırlanmalıdır (Karahan, 2004).

16.1.3. Uygulama

Bu aşamada proje planının uygulanmasına odaklanılır. Plan insan ve tüm kaynakların koordine edilmesi ile gerçekleştirilir. Proje yöneticisi ve ekip üyeleri birçok teknik ve örgütsel düzenlemeleri yapar ve yönetir. Projenin performansı düzenli olarak yapılan işlerin performansı ile izlenir. Bu süreçte ekip elemanları sürekli iletişim ve bilgi paylaşımı içinde bulunmalıdırlar. Uygulamanın aşamasında ekip olarak çalışacak kişiler bir araya gelir ve projede verilen görevi yerine getirir.

16.1.4. Kontrol

Bu aşamada proje kapsamındaki ilerleme, değişik izleme ve ölçüm yöntemleri ile düzenli olarak denetlenir. Sapmaların belirlenmesi hâlinde düzeltici önlemlerin alınması ve proje hedeflerinin bütçe çerçevesinde gerçekleştirilmesi sağlanır. Proje başarısı proje çıktılarının tanımlandığı şekilde belirlenen zamanda ve belirlenen plan çerçevesinde sağlanmasıdır. Proje sürecinde planlama ile uygulama arasındaki uyumun izlenmesi ve kontrolünde maliyet, belli tarihte yapılması gereken faaliyetlerin yapılıp yapılmadığı veya belli bir tarihe kadar yapılması gereken faaliyetler tamamlanırken aynı zamanda planlanan maliyetin de planlanan şekilde kullanılıp kullanılmadığı kontrol edilir (Karahan, 2004).

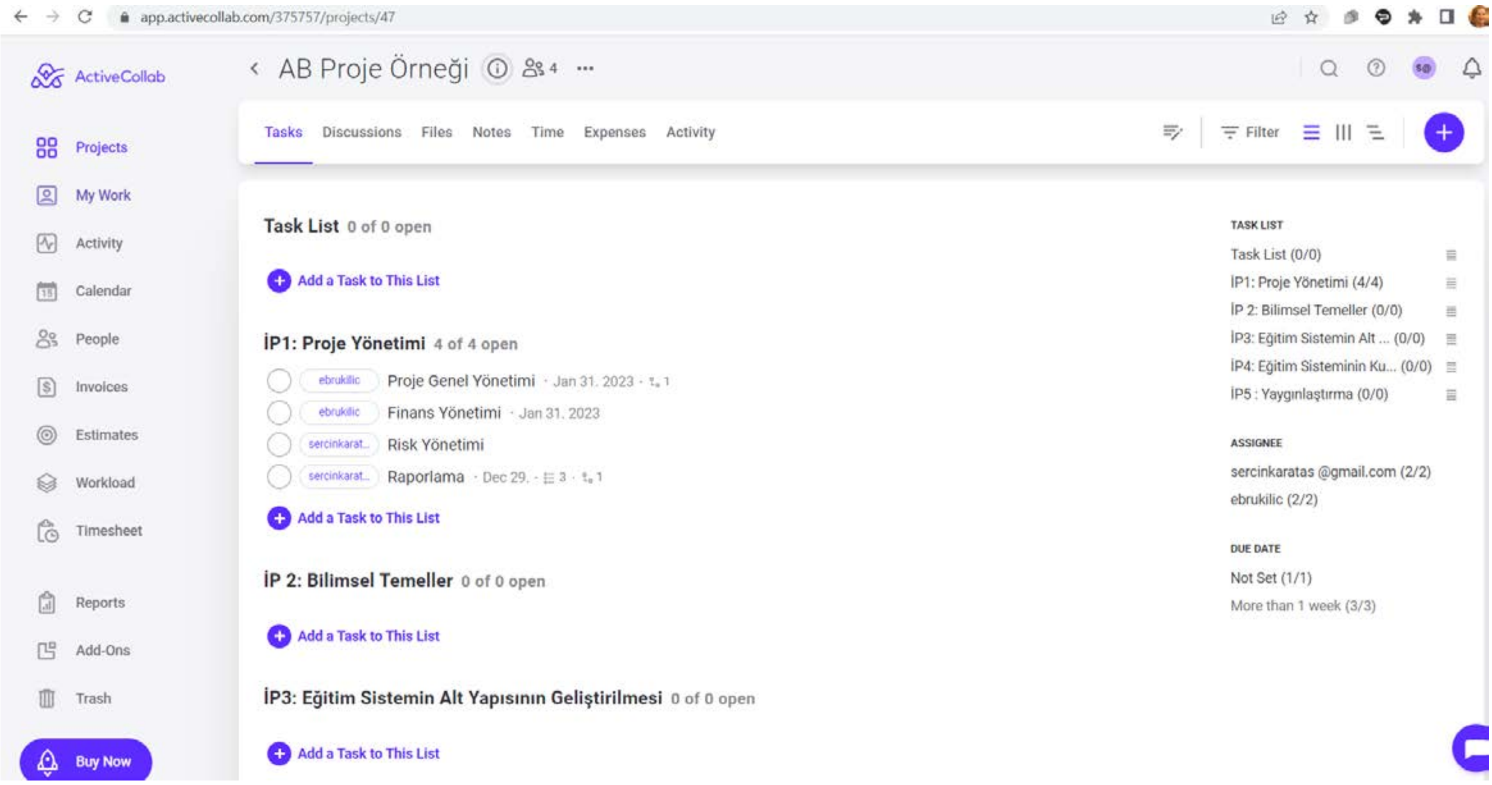
16.1.5. Kapanış

Bu aşama projeye ilişkin sözleşme ve idari kapsamdaki tüm işlemlerin sonuçlanmasını ifade eder. İdari kapanış ile projenin sonuç ve başarılarının raporlaştırıldığı sunuşlar yapılır, deneyim dokümante edilir ve proje için ayrılan tüm kaynaklar serbest bırakılır. Sözleşme kapanışı ile sözleşme tüm şartları ile gerçekleştirilmiştir ve ürün/hizmet devredilir (Karahan, 2004).

17. Ders: Çevrim İçi Proje Yönetim Araçları

Gerek yurt içi gerek yurt dışı ile yapılacak proje çalışmalarında hem kendi kurumuzdan birden fazla kişi ile hem de diğer kurumlardan kişilerle ekipler oluşturmak gerekecektir. Her büyüklükteki projeleri planlama, yürütme ve izleme için çevrim içi proje yönetim araçları (yazılımları) kullanılabilir. Projeleri takip etmek, iş birliği yapmak ve herkesi döngüde tutmak için görev yönetimi uygulaması elzemdir. Proje yöneticisi bu tür araçlar ile kendi ekibindeki bireylere kolaylıkla görevler atayabilir. Bu görevleri önceliklendirebilir. Proje zaman çizelgesini, kilometre taşlarını ve hangi görevin hangisine bağlı olduğunu işaretleyebilir. Yine bu araçlar ile çalışanların iş yükünü dengelemek için ilgili raporları inceleyebilir. Benzer şekilde proje yürütücüleri bu yazılımlar ile projenin bütçesini, harcama miktarına bağlı olarak raporlaştırıp inceleyebilir, harcama dokümanlarının dijital ve düzenli saklanmasına olanak tanır. Proje yönetim araçları farklı zamanlarda başlayan ancak eş zamanlı süren, farklı zamanlarda sona eren iş paketlerinin yönetilme süreçlerini izleme, takip etme ve çıkacak sorunları önlemede başarılı bir araç olarak karşımıza çıkarlar. Takvim uygulaması ile projeye bütüncül bakış atılması sağlanır, ayrıca yaklaşan işler için görevi üstlenen kişilere tanımlanan periyotlarla hatırlatmalar gönderilebilir.

Çevrim içi proje yönetim araçları projeye ilişkin tüm dokümanların bir arada tutulmasını ve kolay erişimini sağlar, bu dosyaların sürümlerinin takibi kolay olur. Bu tür araçlar ekibin üyelerinin ayrı zamanlı tartışma panolarında bir konuyu tartışmalarına olanak verirken bir tartışma veya görev için ilgili ekip çalışanına ilgi tutmak da mümkündür. Birçok çevrim içi proje yönetim aracı bulunmaktadır: ClickUp, Wrike, monday.com, Kissflow Project, nTask Manager, Zoho Projects, MeisterTask, Freedcamp ve ActiveCollab bunlardan bazılarıdır. MsProject de bir başka proje yönetim aracıdır.



Şekil 8. ActiveCollab web sitesi örneği

Şekil 8’de ActiveCollab web sitesi örneği görülmektedir. Sizler de farazi bir proje üzerinde çalışmak isterseniz **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**’te örnek paylaşılmıştır.

İş Paketi 1: Proje Yönetimi
Veri Yönetim Planı
Proje Yönetimi El Kitabı
Finans Yönetimi
Risk Yönetimi
Raporlama
Ara rapor 1
Ara rapor 2
Final Raporu
Fikri Mülkiyet Hakları Belgesinin Hazırlanması

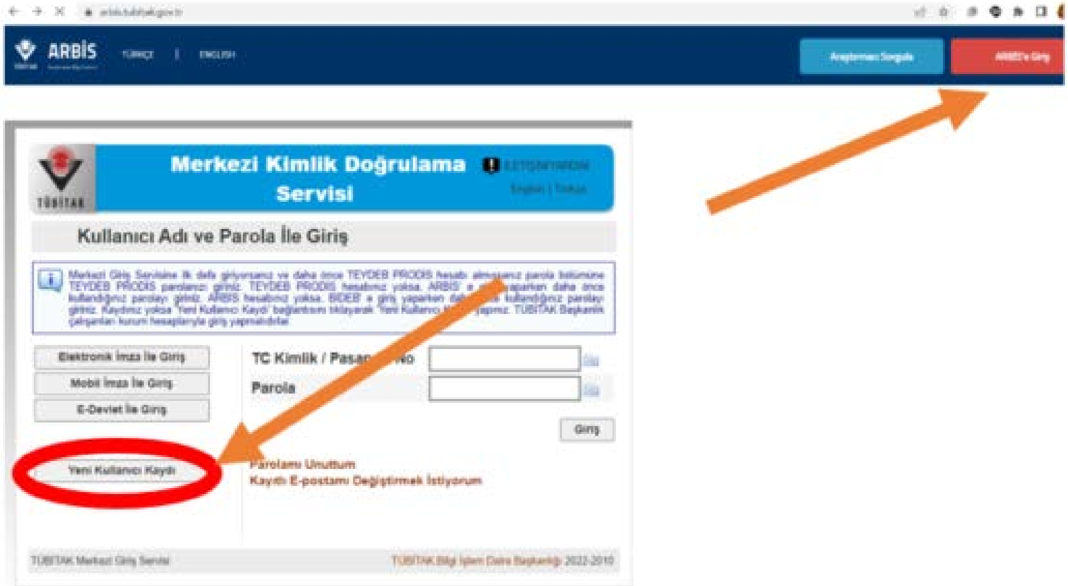
İş paketi 2: Bilimsel Temeller
İş Paketi 3: Eğitim Sistemin Alt Yapısının Geliştirilmesi
İş Paketi 4: Eğitim Sisteminin Kullanıcı Arayüzünün Tasarlanması
İş Paketi 5: Yaygınlaştırma
Yaygınlaştırma Temel Göstergelerinin Belirlenmesi
Yaygınlaştırma Planının Geliştirilmesi
Proje Web Sitesi / Bülten Sistemi
Sosyal Medya Varlığı
Bilimsel Yayınlar: Açık kaynaklı 6 yayın
Uluslararası Konferanslara Katılım: 4
Diğer Projelerle Etkileşim
Uygulama Toplulukları
Yaygınlaştırma Raporlaması

Şekil 9. Örnek Proje İş Paketleri

Kurumlar ve proje yönetenler, ilk başta projenin tüm bileşenlerinin çevrim içi proje yönetim aracına işlenmesini çok zahmetli bulurlar. Ancak bu başta çekilen zahmetin kıymeti, zamanla özellikle uzun soluklu projelerde veri kaybını önlemede ve proje hafızasının saklanmasındaki zaman ve emek kazancına değince anlaşılmaktadır.

18. Ders: TÜBİTAK Destekleri

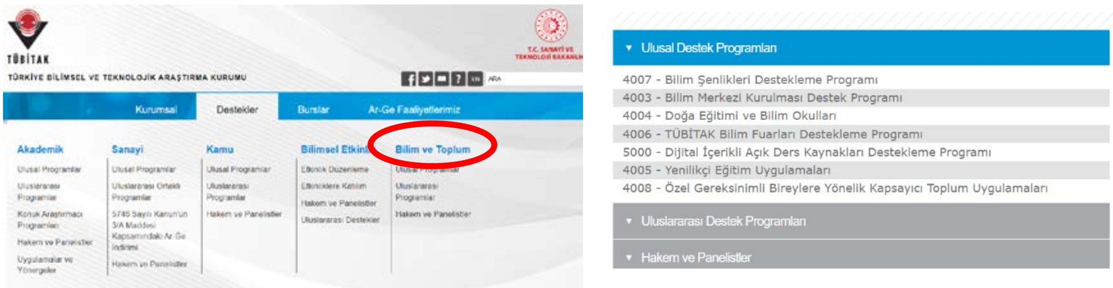
TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) Projelerine başvurmadan önce proje yürütücüsü, araştırmacı ve danışmanların öz geçmişleri, ARBİS (Araştırmacı Bilgi Sistemi) bilgileri doğrultusunda sistem tarafından otomatik olarak oluşturulması beklenmektedir. ARBİS, Türkiye'nin güncel araştırmacı veri tabanını oluşturmak amacıyla TÜBİTAK tarafından tasarlanan ve geliştirilen web tabanlı bir uygulamadır. https://arbis.tubitak.gov.tr/ adresinden ARBİS’e giriş düğmesine tıklayarak giriş yapabilir veya Yeni Kullanıcı Kaydı ile kullanıcı kaydınızı oluşturabilirsiniz.



Şekil 10. Arbis Kullanıcı Kaydı/Giriş sayfası

Araştırmacı Sorgula düğmesi ile önceden kayıt yaptırmış araştırmacıları inceleyebilirsiniz.

TÜBİTAK'ın Öğretmenler için desteklerine erişmek için https://www.tubitak.gov.tr/tr/ adresinden Destekler sekmesi ve Sonrasında Bilim ve Toplum Başlığı seçilmelidir.

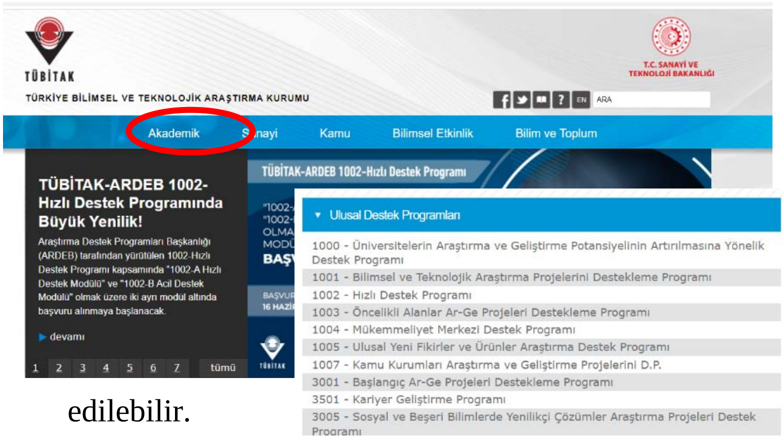


Şekil 11. TÜBİTAK Bilim ve Toplum Destekleri

Açılan sayfada ulusal destek listelerini bulabilirsiniz. Bu listedeki 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı için sadece katılımcı olabilirsiniz. 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları; 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programı ve 4008 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları öğretmenlerimizin başvurabileceği programlardır. Her bir programın detaylarında hangi tarihte başvurulacağı, başvuru koşulları, değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu gibi bilgilere ulaşılabilir. Proje yürütücülerinin elektronik imzaya sahip olması gerekmektedir. İlgili web sitesinden her destek programının kendi değerlendirme ölçütlerine ulaşmak mümkündür. Her bir destek programı için çağrı metnini okumak, aydınlatıcı olacaktır. Başvurular genellikle çevrim içi gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerimiz öğrencilerini de çeşitli araştırma projeleri yarışmalarına yönlendirebilir. Bunlar: 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması, 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması, 2204-C Lise Öğrencileri Kutup Araştırma Projeleri Yarışması ve 2204-D Lise Öğrencileri İklim Değişikliği Araştırma Projeleri Yarışması'dır. İlgili bağlantılara tıklanarak Proje Rehberlerinden gerekli bilgiler edinilebilir. Her bir yarışma için Çağrı Duyurusu

incelenebilir. Bu tür yarışmalara öğrencilerin katılabilmesi için başvuran okulun öğrencisi olmak zorundadır. Bölgesel yarışmalardan sonra ülke genelinde finaller yapılmaktadır.

TÜBİTAK'ın öğrencilere sağladığımız bu etkinlere katılmalarını sağlamayı kolaylaştıran bazı destekleri de vardır. Bu etkinlere nasıl katılacağımız, yolda nasıl ilerleyeceğimize dair sunulan bu destekler 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği altında sunulmaktadır. https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilimsel-etkinlik/etkinlik-duzenleme-destekleri/icerik-2237-a-bilimsel-egitim-etkinlikleri-destegi adresinden detaylara ulaşılabilir. Çevrim içi başvuru tarihleri, çevrim içi başvuru formu, değerlendirme kriterleri gibi bilgilere ilgili bağlantıdan erişilebilir.



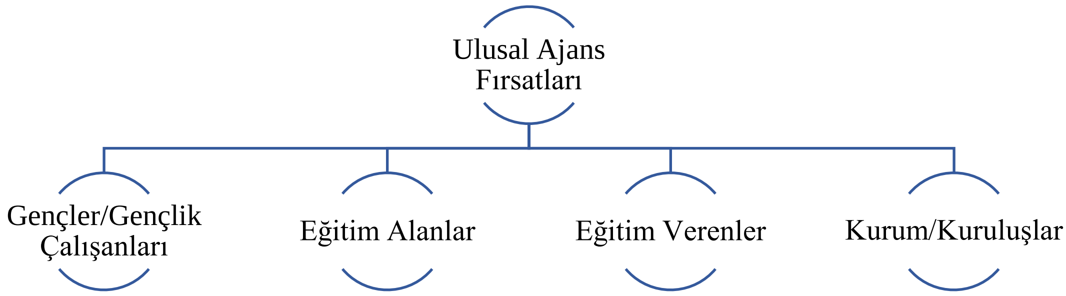
Sadece öğretmenlere yönelik olmayan ama kamu kurumlarında çalışan araştırmacılar için TÜBİTAK'ın Ulusal Destek Programlarına bakılabilir. Bunun için TÜBİTAK ana sayfasından Akademik sekmesine tıklayabilirsiniz. Bu destekler arasından 1001,1003, 3005 tercih edilebilir.

TÜBİTAK, alanında uzman bilim insanlarını özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerle buluşturma ve öğrencilerin bilime ilgisini pekiştirme amacı ile "Bilim Söyleşileri" adı altında etkinlikler dizisi başlatılmıştır. https://bilimsoylesileri.tubitak.gov.tr/tr/hakkimizda için sitesinden detaylara ulaşmak mümkündür.

TÜBİTAK destekleri dışında KOSGEB'in (Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı) Girişimcilik Eğitimlerinden ve AR-GE, Teknolojik Üretim ve Yerlileştirme Destekleri'nden yararlanılabilir. Ayrıca özellikle meslek liseleri için alt yapı projeleri ile 26 farklı Kalkınma Ajanslarından destek bulunabilir.

19. Ders: Avrupa Birliği Destekleri

Türkiye, Avrupa Birliği (AB) topluluk programlarından 1999 yılından beri yararlanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye Ulusal Ajansı (UA) 2002'den beri Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi altında bu görevi üstelenmiş 2003'te ise tüzel kişiliğe haiz Avrupa Birliği Bakanlığının ilgili kuruluşu hâline dönüşmüştür. 2018'de Dışişleri Bakanlığının bağlı kuruluşu olan Avrupa Birliği Başkanlığının ilgili kuruluşu olmuştur. Türkiye Ulusal Ajansı, Eğitim, gençlik ve spor alanlarındaki AB programlarını yürüterek kurum ve kuruluşlar ile vatandaşlarımızın bu programlardan yararlanmasını sağlamayı amaçlar (https://www.ua.gov.tr/). Ulusal Ajansın hâlihazırda 4 başlık altında sunduğu fırsatlar vardır. Bunlar



Şekil 12. Ulusal Ajans Fırsatları

UA Fırsatları için https://www.ua.gov.tr/anasayfa/ sayfası ziyaret edilebilir. İlk olarak **Gençler/Gençlik Çalışanları** için fırsatları inceleyelim.

19.1. Gençler/Gençlik Çalışanları için Fırsatlar

Bu hibe programının amacı eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında bilgi alışverişi ve yenilikçi politika geliştirme, politika diyaloğu ve uygulaması için imkân sağlar. Politika yapıcılarla gençleri bir araya getiren Gençlik Diyalogları; öğretmen ve öğrencilere ve gençlere ve hatta gençlik çalışanlarına bir başka ülkede eğitim ve öğrenim imkânı tanır. 18-30 yaş arası gençlere kendi ülkelerinde gönüllü faaliyetlerinde yer almalarını sağlar. Bu fırsatın olanaklarına bakacak olursak; staj hareketliliği, öğrenme hareketliliği, gönüllülük, ulusal faaliyetler, merkezi gençlik başvuruları, kısa süreli eğitim.

Staj hareketliliği, yükseköğretim veya mesleki eğitim görenler için sunulan bir fırsattır. Öğrenme Hareketliliği (https://www.ua.gov.tr/programlar/gruplar/gencler-genclik-calisanlari-icin/ogrenme-hareketliligi/) altında Yükseköğretim ve Gençlik Alanında Sanal Değişimler, Programla İlişkili Olmayan Üçüncü Ülkelerde Yükseköğretim Öğrenci Öğrenim Hareketliliği gibi farklı destek türleri vardır. Programla İlişkili Olmayan Üçüncü Ülkeler ifadesini ne anlama geldiği Ortaklıklar başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Bu desteklerden birine örnek vermek gerekirse, KA122-SCH Kısa ve Uzun Dönemli Öğrenci Hareketlilikleri (Okul Eğitimi), okul öğrencilerine, AB Üyesi ülkelerdeki okullarda ortak akran çalışmaları yapma/öğrenim alma fırsatıdır. Ana Eylem 1 altında yer alır. Öğretmen, öğrenciler, ilçe millî eğitim müdürlükleri, vb.ne yöneliktir. Ancak başvuru sırasında hedef kitlenin o okul ile doğrudan ilişkisi olması gerekir. Ortaklıklar başlığı altında detaylara ulaşılabilir.

Herhangi bir program fırsatından yararlanmak için başvuru tarihleri ve program rehberinin kontrol edilmesi gerekir. Başvuru yaparken başvuru tarihinden bir iki gün öncesinde başvurulması, sistemin kilitlenmesi gibi son dakika talihsizliklerinin önüne geçecektir. Değerlendirme sürecinde, başvuru bağımsız dış uzmanlara atanır. Kalite ölçütleri çerçevesince dış uzmanlar tarafından incelenir. AB projelerine başvurmadan önce program rehberinden kalite ölçütleri kontrol edilerek projemizin bu ölçütleri karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmelidir.

Başvuran tüm projeler dış uzmanlarca kalite ölçütlerine göre puanlandıktan sonra puan sırasına göre listelenir. En yüksek puanı alan projeden itibaren hibe miktarını karşılayacak kadar sayıdaki proje desteklenir.

Gençler/Gençlik Çalışanları için Fırsatlar gençlere yönelik hareketlilik, gönüllülük ve kısa süreli eğitim faaliyetlerine yönelik olması ve bu eğitim süresinin kısıtlılığı nedeniyle konu başlığımız olan projelere odaklanma imkânının dışına çıkamayacağımız için bu fırsatları, sizler dilerseniz Ulusal Ajans'ın web sitesi olan ua.gov.tr adresinden inceleyebilirsiniz.

19.2. Eğitim Alanlar İçin

Bu başlık altına sunulan fırsatlar öğrencilere, eğitmenlere, gençlere ve gençlik çalışanlarına bir başka ülkede eğitim ve öğrenim görme imkânı yenilikçi politika geliştirme, politika diyalogu ve uygulamasının teşvik edilmesi ve eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında bilgi alışverişinin teşvik edilmesini amaçlar. Tıpkı Gençler/Gençlik Çalışanları için fırsatlar olduğu gibi bu başlığa da yer vermek sınırlılıklar açısından uygun olmayacaktır.

19.3. Eğitim Verenler İçin

Bu fırsat; okul eğitimi, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve yükseköğretim alanında çalışan personelin yurt dışında eğitmenlik ve öğretmenlik yaparak mesleki becerilerini geliştirmelerinde farklı hareketlilik ve görevlendirmeler için hibe sağlar.

19.4. Akreditasyon

AB Projeleri için akreditasyon, daha sonra yapılacak olan projeler için kurumunuzun tanınırlığını sağlamak üzere belgelendirilmesidir. Bu belgelendirme, özellikle mesleki ve teknik orta öğretim kurumları için proje kabul edilebilirliği için artı değer olacaktır.

19.5. Ortaklıklar

İlk olarak şunu bilmeliyiz. Biz ortaklıklar başlığı altında kurumsal başvuru yapmış oluyoruz. Başka bir ifadeyle proje şahıs olarak size değil kurumunuza ait olacaktır. Projeyi sunduğunuz andan sonra projeyi başvurduğunuz kurumdan herhangi bir nedenle ayrılmanız durumunda projeyi, proje sahibi kurumda bir kişi devralmak zorunda olacaktır. Bu tür projeler 12 ay ile 36 ay arasında olabilir. Proje süresi yapılacak olan iş paketleri ile uyumlu olmalıdır. Bu başlık altında okul eğitimi alanında iş birliği ortaklıkları olan Erasmus+ Ülke Merkezli Başvuru **KA220-SCH** ilginizi çekebilir. Her projenin altında yer alan sayfalarda hangi dönemlerde kimler tarafından başvurulabileceği, ortakların kimler olabileceği, ortaklık sayısı ve değerlendirme ölçütleri yer almaktadır. Associated partner ise projenin yaygınlaştırma ve sürdürülebilirlik gibi belirli faaliyetlerine destek olmak için "ilgili ortaklar" veya sessiz ortak) olarak yer alır ancak hibe almazlar. Tüm katılımcı kuruluşların yasal statülerini gösteren belgeler Organisation Registration System'e yüklenmiş olmalıdır. Bunun için öncelikle bireysel kaydınızın olması gerekir. Kaydolma veya giriş yapma (log in) amacıyla EU Login'den kullanıcı adı şifre oluşturulmalıdır https://webgate.ec.europa.eu/cas/eim/external/register.cgi adresi kullanılabilir. Ardından kuramsal betimleme (organizasyon kimlik) numarası (organizational identification number-OID) alınması gerekir. Bu numara E ile başlayan 8 rakamdan oluşan bir koddur. Eskiden PIC numarası olarak bilinirdi. Bunun için https://webgate.ec.europa.eu/erasmus-esc/index/ adresinden Organisation sekmesine ardından Register my Organisation alt menüsünden kurumu aratmanız, bulamamanız durumunda kaydetmeniz gereklidir. Tüm başvurularda bu kod kullanılacaktır. Gerek yürütücü gerek projenin asıl ve ilgili (associated) ortaklarının OID'leri proje başvuru sırasında proje başvurusunda sisteme işlenecektir. Diğer kurumların OID'lerini önceden biliyor olsak bile kurumları önceden haberdar etmeden proje ortağı olarak sisteme OID'lerini işlemek, etik olmayacaktır. Ulusal Ajans ortak veya ev sahibi kurum bulmak için School Education Gateway ve eTwinning'i araçlarını önermektedir. Ne var ki her iki platform

da European School Education Platform’a (ESEP) taşınmıştır, bundan sonra ortak bulmak için bu yeni platform ESEP kullanılabilir. ESEP’e katılmak için EU Login kullanıcı ve şifresi kullanılabilir. Ortak bulmak, ortak ağımızı geliştirmek için bu platformdan yararlanılabilir. Ortak seçerken dikkatli olmakta, uyumlu çalışan ortakları bulmak için dolaylı olarak tanınan ortakları seçmek iyi bir yol olabilir. Ancak hiç tanımadığınız ortaklara şans vermek, ortak ağımızı genişletmek için iyi bir yol olabilir.

Okul eğitimi alanında iş birliği programı olan **KA220-SCH** dışında, okul eğitiminde küçük ölçekli ortaklıklar **KA210-SCH**, mesleki eğitim küçük ölçekli ortaklıklar **KA210-VET** ve mesleki eğitim işbirliği ortaklıkları **KA220-VET** Erasmus+ Ülke Merkezli başvurulardandır ve öğretmenlerimize yöneliktir. Özellikle küçük ölçekli ortaklıklar, daha önce proje başvuru deneyimi olmayanlar için uygun fırsatlardan olacaktır. Bunların dışında https://www.ua.gov.tr/ adresinden Brüksel merkezli diğer ortaklıklar ve hibe programları incelenebilir. Teklif çağrılarına https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/teklif-cagrilari/ adresinden erişilebilir. KA ile başlayan kodlar başvuru sırasında kullanılacağı için önemlidir.

Bir detay olarak ülke seçiminden bahsedilebilir. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/eligible-countries adresinden incelenebileceği gibi üç farklı tür ülke vardır. Biri Avrupa Birliği üyesi ülkeler bu programın doğrudan proje yürütücüsü veya ortağı olabilirler. Bir diğeri, bizim ülkemizin de yer aldığı 6 ülkeden oluşan ‘Programla ilişkili üçüncü ülkeler’dir. Son grup ise programla ilişkisi olmayan üçüncü ülkelerdir ki 14 farklı bölgeye bölünmüştür. Ancak bazı özel durumlarda Rusya gibi bazı ülkelerin programa dâhil edilmeme durumları kontrol edilmelidir. Ortak seçerken bölgesel çeşitlilik projenizin kabul oranını arttıracaktır. Projenin kabul edilebilirliği için projenin en önemli kısımlardan biri de yaygınlaştırmadır. Bu nedenle https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/yayginlastirma-ve-gorunurluk/ sayfası özenle incelenmelidir. Tamamlanmış projelere ulaşmak için https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/ sayfası incelenebilir.

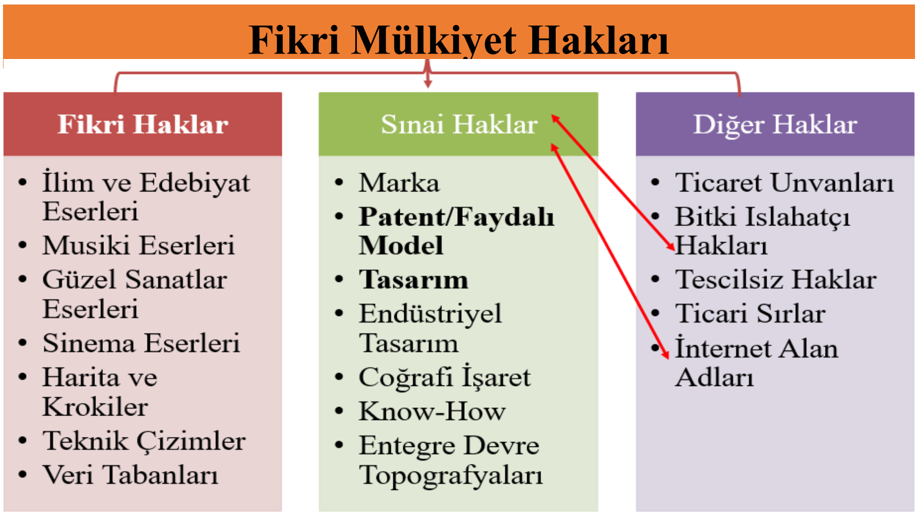
20. Ders: Fikri ve Sınai Haklar

20.1. Fikri ve Sınai Haklar

Telif hakları veya fikri haklar olarak da bilinen fikri mülkiyet; edebiyat, sanat, müzik, mimari vb. gibi eserler üzerinden sahip olunabilecek haklardır. Fikri mülkiyet hakkı; kişinin yaratıcı düşünme ürününü ortaya koyduğunda kendisine yasal bazı imkânlar sağlar. Fikri mülkiyet, kişiye/kuruluşa ait fikir ürünüdür; bu kişi/kuruluş, bu fikir ürününü dileği zaman bir şarta bağlı kalmaksızın paylaşmayı/kullanıma açmayı belirli biçimlerde kontrol etmeyi tercih edebilir (Fikri Mülkiyet Hakları, 2019). Fikri mülkiyet ile ürün/düşüncenin ekonomik değer kazanması sağlanır (Tanrıverdi, 2007). Sınaî Mülkiyet; sanayide ve tarımdaki buluşların, yeniliklerin, yeni tasarımların ve özgün çalışmaların ilk **uygulayıcıları** adına; ticaret alanında üretilen ve satılan malların üzerlerindeki üretici veya satıcısının **ayırt edilmesini sağlayacak** işaretlerin sahipleri adına tescil edilmesini ve böylece ilk uygulayıcıların ürünü üretme ve satma hakkına belirli bir süre sahip olmalarını sağlayan gayri maddi bir haktır (Yalçıner, 200)

Fikri ve sınai mülkiyet haklarını, *“bir işletmenin ürünleri, yöntemleri (usulleri), dokümanları, görselleri, kimlik unsurları, sanat eserleri, vb.'ne ilişkin tüm özgün tasarımları ve gizli ya da açık bilgileri (gayri maddi varlıkları) ile ilgili sahip olduğu, kullanma, ürüne dönüştürme, dağıtma, yayma, satma gibi çeşitli mahiyetteki hakları olarak*” da tanımlamak mümkündür.

Fikri mülkiyet hakları 3 başlıkta sınıflandırılabilir. Bunlar fikri haklar (intellectual *property rights*), sınai haklar (*industrial property rights)* ile diğer haklar olarak üç başlıkta ele alınabilir (Bakınız Şekil 13).



Şekil 13. Fikri Mülkiyet Hakları

Fikri ve sınai mülkiyet hakları, ilişkin tüm özgün tasarımların (örneğin ürünler, yöntem, doküman, eser, vb.) ve bilgilerin (açık, örtük) kullanım, dağıtım, yayım ve satış gibi haklarıdır. Fikri hakların içerisinde **Telif hakları** (*copyrights*) vardır ve 4 kategoriden oluşur: i) İlim ve edebiyat eserleri, ii) Musiki eserleri, iii) Güzel sanat eserleri, iv) Sinema eserleri. **Sınaî mülkiyet hakları** ise patent, marka, faydalı model ve tasarım gibi hakları kapsar.

Fikri ve sınai hakların her ikisi de sürelidir. Her ikisinin ihlali durumunda hukiki işlem hakkı doğar, her ikisinin de alınma, satılma devredilme hakları mevcuttur. İzinsiz çoğatılması her iki hak için de suç unsurudur, hakka tecavüz, haksız rekabet kabul edilmektedir ve her ikisinin gaspı durumunda hapis ve maddi ve manevi tazminat ödeme ile karşı karşıya kalınabilir (Esinoğlu, 2005).

İki hakkın farklılıkları arasında fikri haklar da tescil edilmesine gerek yokken sınai hakların Türkiye için Ankara'da bulunan Türk Patent ve Marka Kurumuna yurt dışı için PCT (Patent Cooperation Treaty), EPC (The European Patent Convention) gibi kuruluşlara başvuru yapılması gerekir. Fikri hakların eser olma niteliği, estetik kaygısı varken sınai hakların sanayide kullanılabilir olma zorunluluğu vardır. Fikri haklar için meslek birliklerinin (Örneğin SESAM [Sinema Eserleri Birliği], MESAM [Müzik Eseri Sanatçıları Birliği] gibi) itiraz etme gibi özel hak ve imkânları vardır. Sınai haklar için bu durum geçerli değildir. (Esinoğlu, 2005).

Sınai haklar içerisinde yer alan **patent**, bir problemin teknik çözümü anlamına gelen buluş için **istemler bazında gösteren teknik** bir belgedir. Buluş ise Türk Dil Kurumu (TDK,2022) tarafından; -*Bilinen bilgilerden yararlanarak daha önce bilinmeyen yeni bir bulguya ulaşma veya yöntem geliştirme, icat; konu, duygu, düşünce ve hayalde başkalarının etkisinden sıyrılarak bunların işlenişinde yeni bir yol tutma olarak* tanımlanmaktadır. Patente konu olan buluş tanımı için TDK'nin ilk tanımı ele alınabilir. Buluş bir soruna teknik bir çözüm yolu gösteren bir fikirdir. Bu teknik çözümdeki teknik nitelik; fiziksel ve faaliyet niteliği ile teknik olmasa da faaliyetteki aracın teknik kullanımını ifade eder. Buluş için yeni bir ürün, alet/cihaz, yöntem ve süreç/ yeni olabileceği gibi hâlihazırda bu bilinenlerin teknolojik ilerlemesi de olabilir. Patent de bunları içerir. Buluşun içerisinde ilk olma özelliği vardır (Saran, 2006). Patent, ürün, ürün üretmek için aletler, ürün üretim metotları, ürünün kullanımı patent için

uygundur. Elle tutulur, gözle görülür niteliği olmayan herhangi bir şey (keşifler, bilimsel teoriler, matematiksel yöntemler, bilgisayar programları, estetik niteliği bulunan mahsuller, edebiyat ve sanat eserleriyle bilim eserleri, bilginin sunumu, insan ve hayvan vücuduna uygulanacak cerrahi ve tedavi usulleri ile insan, hayvan vücudu ile ilgili teşhis usulleri, konusu kamu düzenine ve genel ahlaka aykırı olan buluşlar, zihni, ticari ve oyun faaliyetlerine ilişkin plan ve kurallar vb.) buluş olarak kabul edilmez (Türk Patent, 2022). Ülkemizden alınan patent ülkemiz için geçerlidir. Başka ülkelerden o ülkenin patent ile ilgili otorite kurumundan ayrıca patent başvurusu yapılabilir. Patente başvurmadan önce ilgili veri tabanlarından daha önce patent konusu olup olmadığı incelenmelidir. Türk Patent veri tabanı https://portal.turkpatent.gov.tr/anonim/arastirma/patent/detayli ve Google Patents'e başvurulabilir. Patent başvuruları e-devlet üzerinden Türk Patent ve Marka Kurumuna yapılmaktadır.

Bir okul için patent başvurusunda bulunuluyorsa okul yöneticisinin başvuru yapmak isteyen okul çalışanına yetki devri belgesini onaylayarak yüklemesi gerekir. Sisteme yüklenecek diğer belgeler, tarifname istem ve özettir (Türk Patent, 2022). Tarifnamede buluşun konusu ne, ne hedefleniyor, buluş ile ilgili neler biliniyor, farklı ne yapılacağı anlatılır. İstemde ise buluşa dair gerekirse bir görsel konup her bir adımın özelliği, içeriği, parçası, işlevi detaylı olarak sunulur. Özette, bu bilgiler özetlenir. Rüçhan hakkı, başka bir ülkeden edinilen patente sahip olmanın belgesidir. Bu belgeye sahip olmak, ülkemizden patent almayı kolaylaştırır. Patent için belli bir ücret ödenecektir. Bu ücretin miktarı, patentin içeriğine bağlıdır. Meblağ yüksekse TÜBİTAK desteklerinden yararlanılabilir.

Patentin yenilik, buluş basamağı, sanayiye uygulanabilirlik ve koruma süresi şeklinde dört özelliği vardır. Ancak patente başvurmak ve almak meşakkatli bir iştir. Buluş basamağının olmadığı veya Tüzüner'in (2011) ifade ettiği gibi tekniğin bilinen durumunu aşması gibi bir zorunluluk bulunmayan durumlarda **faydalı model** olarak değerlendirilebilir ve faydalı model belgesi alınabilir. Faydalı modelin 10 yıl koruma hakkı sağlarken incelemeli patent 20 yıl, incelemesiz patent ise 7 yıl koruma sağlar. Bununla beraber fikrî haklar, üreten kişinin yaşamı üzerine 70 yıl olarak belirlenmiştir. Kimi ülkelerde bu artı yıl: 50'dir (Esinoğlu, 2005).

Bir ürün, süreç vb. ile ilgili olarak buluşla ilgili veya buluş olmadan sanayide kullanılabilir olmanın yanı sıra ürünün görüntüsünün, tümünün veya bir kısmının süsleme, çizgi, şekil, renk, doku gibi özelliklerinin değiştirilmesi **tasarım** (Türk Patent, 2022) başlığı altında değerlendirilir. Telif hakları, fikir emeği üzerindeki hukuki haklardır ve tescile gerek yoktur, eser üretilince kendiliğinden doğar. Soyuttur. Maddi olmayan malları ifade eder. Ülkesellik ilkesi geçerlidir. Kişinin yaşamı +70 yılı kapsar (Deligöz, 2010).

20.2. Yaratıcı Ortaklık (Creative Commons)

Creative Commons veya yaratıcı ortaklık, Amerika Birleşik Devletleri'nde dijital eserlere ilişkin telif hakkı yasasının çok uzun soluklu olmasına karşın açılan davanın kaybedilmesi sonucunda bu uzun sürelere tepki olarak kurulan kâr amacı gütmeyen örgütün kurulmasıyla lisanslamada kendine yer edinmiştir. Creative Commons (CC) lisansları; "Tüm hakları saklıdır." anlayışından, "Bazı hakları saklıdır." anlayışına bir kayıştır. Telif hakkı eserin doğması ile beraber ortaya çıkan bir haktır, Creative Commons bu hakka itiraz etmez ancak kullanılması, değiştirilmesi, karıştırılması veya ticari olarak kullanılmasının hakkındaki kararı, eserin yaratıcısına bırakır. Eserlerin internet ortamındaki kullanım koşullarının eser sahibi tarafından belirlenmesini sağlayan açık lisanslar topluluğudur (Creative Commons Türkiye, 2022). *CC lisansları, bir eserin kullanım koşullarının telif sahibi tarafından* ***insan ve makine tarafından okunabilecek*** *şekilde belirtilmesine aracı olurken kullanıcının* ***telif sahibi ile iletişime geçmeksizin*** *eserin kullanım koşullarını öğrenmesine olanak sağlar* (Creative Commons Türkiye, 2022). Creative

Commons 2020’de ortaya konan stratejiler **Savunuculuk** (açık ekosistemi), **İnovasyon** (açık alt yapı); **Kapasite Geliştirme** (açık bilgi ve kültürel miras) olarak sıralanmıştır.

Creative commons ile lisanslama için lisanslama türüne karar vermek ve web sitesinde bunu paylaşmak yeterli olacaktır. Bunun için web sitesinin kodları arasına aşağıdaki kod bloğunu eklemek yeterlidir (Creative Commons Türkiye, 2022).

```
<a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/"><img
alt="Creative Commons Lisansı" style="border-width:0"
src="https://i.creativecommons.org/l/by/4.0/88x31.png" /></a><br />Bu eser <a
rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/"> Creative
Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı</a> ile lisanslanmıştır.
```

Bir başkasının lisanslanmış ürününü kullanmak için onun kullandığı lisansları web sitenizde göstermeniz

T (title) = Başlık

A (author) = Yazar (Kime atıf verileceğini belirtin.)

S (source) = Kaynak (Kullanıcılar için kaynağa bağlantı verin.)

L (license) = Lisans (CC lisans özetine bağlantı verin.)

yeterli olacaktır. Detaylı bilgi için Creative Commons Türkiye web sitesini ziyaret edebilirsiniz. https://creativecommons.org.tr/hakkinda/

CC BY	CC BY -- Atıf Attribution
CC BY SA	CC BY-SA -- Atıf-Aynılisanslapaylaş Attribution- ShareAlike
CC BY NC	CC BY-NC -- Atıf- GayriTicari Attribution- NonCommercial
CC BY ND	CC BY-ND -- Atıf-Türetilemez Attribution- NoDerivs
CC BY NC SA	CC BY-NC-SA -- Atıf- GayriTicari-Aynılisanslapaylaş Attribution-NonCommercial-ShareAlike-
CC BY NC ND	CC BY-NC-ND -- Atıf- GayriTicari-Türetilemez Attribution- NonCommercial-NoDerivs

CC0	**Hiçbir hakkı saklı değildir - No Rights Reserved (CC0)** Eser sahibinin telif hakkı ve bağlı haklarından feragat ettiği durumdur. Bilim insanları, eğitimciler, sanatçılar ve diğer yaratıcıların ihtiyaçlarına yanıt olarak doğmuştur.
PDM	**Kamu malı- No Known Copyright – Public Domain Mark (PDM)** Telif süresi bitmiş, kamunun malı olmuş eserler için kullanılır. Telif süresi ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, 50 yıl ve daha uzun süreler ile korunmaktadır. Ancak tüm dünyada telif süresi, ilgili takvim yılının son günü biter.

Şekil 14. Creative Commons lisans türleri

Creative commons mantığıyla hazırlanan açık ders içeriklerinin sunulduğu https://www.oercommons.org sitesinden yararlanılabilir.

Ekler

Ek 1. Tek grup öntest-sontest desen

Araştırma sorusu: Sosyal beceri eğitimine katılan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin derse katılım düzeyleri uygulama öncesi ve sonrasına göre farklılaşmakta mıdır?

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G	O_1	X	O_2
	Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)	8 haftalık sosyal beceri eğitimi (Müdahale)	Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)

Şekil 1. Tek grup ön test-son test desen örneği

Örnek dikkate alınırsa ön test ve son testin karşılaştırılması sonrası bulunan farkın her zaman verilen sosyal beceri eğitiminden kaynaklanacağını söylemek mümkün değildir. Bunu söyleyebilmek için deneyde kontrol grubunun olması gerekir ve kontrol grubuna da sosyal beceri eğitimi verilmez. Böylece grupların sonuçları karşılaştırılarak daha kesin yorumlar yapma olanağı elde edilir.

Ek 2. Diğer zayıf deneysel desen örnekleri

Statik grup karşılaştırmalı desen: Bu desende hazır olan gruplar kullanılır. Deneklerin gruplara seçkisiz atanması veya eşleştirilmesi söz konusu değildir. Gruplardan biri deney (D), diğeri kontrol (K) grubu olarak belirlenir. Desen seçkisiz atamanın olmadığı tek faktörlü desen olarak da tanımlanabilir.

Araştırma sorusu: Sosyal beceri eğitimine katılan ve katılmayan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin derse katılım düzeyleri arasında fark var mıdır?

Grup	İşlem	Son test
D	X 8 haftalık sosyal beceri eğitimi (Müdahale)	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)
K	Eğitim yok	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)

Şekil 2. Son test denkleştirilmemiş gruplu desen örneği

Şekildeki noktalı çizgi, deneklerin gruplara seçkisiz yerleştirilmediğini göstermektedir. Bu desende araştırmacı, hipotezini test etmek için, deney ve kontrol grubunun uygulama sonrasında elde edilen derse katılım ölçeği puanlarının ortalamaları arasındaki farkı test eder. Desende deney grubundaki öğrencilere 8 haftalık sosyal beceri eğitimi verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere hiçbir ek işlem verilmez. Grupların derse katılım düzeyleri, sadece uygulama sonrasında ölçülür. Özellikle seçkisiz atamanın olmaması ve uygulama öncesinde grupların bağımlı değişkene ait ölçümlerinin bilinmemesi nedeniyle gözlenen farkın sadece müdahaleden kaynaklandığını söylemek güçtür.

Statik grup ön test-son test desen: Bu desenin son test karşılaştırmalı desenden farkı, deneklerin uygulama öncesinde de bağımlı değişkene ait ölçümlerinin elde edilmesidir. Desende seçkisiz atamanın olmaması temel sorundur. Buna karşın grupların ölçülen nitelikle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesine, böylece değişimin ölçülmesine ve test edilmesine olanak tanıması desenin kullanılabilirliğini artırmaktadır.

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D	O_1 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)	X 8 haftalık sosyal beceri eğitimi (Müdahale)	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)
K	Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)	Eğitim yok	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)

Şekil 3. Statik grup ön test-son test desen örneği

Desende araştırmacının deneye başlamadan önce grupların derse katılım düzeylerini bilmesi, deney sonrasında ne kadar ilerleme, değişim gösterdiğini tespit etmesini sağlayacaktır. Bu desende gruplar arasındaki farkların güçlü bir neden-sonuç ilişkisini göstermesi beklenmez. Deneklerin gruplara seçkisiz olarak atanmaması, desenin iç ve dış geçerlik açısından pek çok sorununun olabileceği gerçeğini gösterir.

Ek 3. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen örneği

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
R	D (Deney)	O_1 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)	X 8 haftalık sosyal beceri eğitimi (Müdahale)	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)
R	K (Kontrol)	O_1 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)	Eğitim almadı. Müdahale yok.	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)

Şekil 4. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen örneği

Araştırmacı seçkisiz olarak seçtiği 70 kişilik öğrenci grubundan seçkisiz atama yoluyla otuz beşer öğrenci olacak şekilde iki grup oluşturmuş ve gruplar seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Ek 4. Diğer gerçek deneysel desen örnekleri

Son test kontrol gruplu seçkisiz desen: Bu desenin ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desenden tek farkı, uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait ölçümler elde etmek amacıyla ön test yapılmamasıdır. Şekilde görüldüğü üzere denekler, seçkisiz seçilen bir gruptan seçkisiz bir şekilde iki gruba ayrılır. Gruplar yine deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenirler. Derse katılım ölçeği gruplara sadece deney sonrasında verilir. Daha sonra grupların deney sonrası ölçümleri karşılaştırılır.

	Grup	İşlem	Son test
R	D (Deney)	X 8 haftalık sosyal beceri eğitimi (Müdahale)	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)
R	K (Kontrol)	Eğitim almadı. Müdahale yok.	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)

Şekil 5. Son test kontrol gruplu seçkisiz desen örneği

Eşleştirilmiş seçkisiz desen, denek gruplarının denek olma olasılığını artırmak amacıyla kullanılır. Denek çiftleri oluşturulur. Denek çiftleri oluşturmada ön test puanları da kullanılabilmektedir. Daha sonra bu çiftlerdeki denekler seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol gruplarına yerleştirilir. Bu desen, ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen ve son test kontrol gruplu seçkisiz desene uyarlanabilir. M_R sembolü deneklerin eşleştirilmiş ve gruplara seçkisiz atandığını gösterir.

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
M_R	D (Deney)	O_1 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)	X 8 haftalık sosyal beceri eğitimi (Müdahale)	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)
M_R	K (Kontrol)	O_1 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)	Eğitim almadı. Müdahale yok.	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)

Şekil 6. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen örneği

Ek 5. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen örneği

Öğrencilerin derse katılım düzeylerini artırmak için verilen sosyal beceri eğitiminin etkililiğini test eden örnek, yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmek istendiğinde belirlenmiş olan 80 kişilik öğrenci grubu seçilen bir değişkene göre eşleştirilir. Örneğin cinsiyet değişkenine göre bir eşleştirme yapılmasına karar verilirse 70 kişilik grubun oluşturulmasında 40'ının kız, 40'ının da erkek olmasına dikkat edilir. Ardından bu gruptaki öğrenciler, kız ve erkek olarak eşleştirilerek denek çiftleri oluşturulur. Bu denek çiftleri, deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanır. Böylece hem deney hem de kontrol grubunda 20 kız ve 20 erkek, toplam 40 öğrenci yer almış olur.

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
M	D (Deney)	O_1 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)	X 8 haftalık sosyal beceri eğitimi (Müdahale)	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)
M	K (Kontrol)	O_1 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)	Eğitim almadı. Müdahale yok.	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)

Şekil 7. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen örneği

	Grup	İşlem	Son test
M	D (Deney)	X 8 haftalık sosyal beceri eğitimi (Müdahale)	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)
M	K (Kotrol)	Eğitim almadı. Müdahale yok.	O_2 Derse katılım ölçeği (Bağımlı değişken)

Şekil 8. Son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen örneği

Ek 6. Durum çalışması örnekleri

Örnek 1

8 Ülkeden 10 Öğretmen

Araştırmanın Amacı:
Farklı ülkelerde COVID-19 sırasında öğretmenlerin A-12 düzeyinde Beden Eğitimi dersine ilişkin öğretme ve öğrenme deneyimlerini keşfetmek.

Araştırma soruları:

(1) COVID-19 olayı, A-12 Beden Eğitimi öğretmenleri için öğretme ve öğrenme için hangi gerçekleri getirdi?,
(2) Bu öğretmenler, bu gerçeklere hangi yollarla benzer şekilde tepki verdi
(3) Bu öğretmenler hangi destek mekanizmalarını deneyimlediler ve hangi ek desteğin gerekli olduğunu düşünüyorlar?

Uluslararası karşılaştırmalı

Kaynak: Howley, 2021

Örnek 2

Tek bir öğretmen

Araştırmanın Amacı:
Bir Fen Bilgisi Öğretmeninin Kaynaştırma Pedagojisi Benimsemesindeki Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Araştırma soruları:

(1) Özel eğitim geçmişine sahip bir lise fen bilgisi öğretmeni, çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek için kapsayıcı fen pedagojisini benimserken hangi spesifik pedagojik stratejileri kullanır?
(2) Özel eğitim geçmişine sahip bir lise fen bilgisi öğretmeni kapsayıcı fen pedagojisini uygularken ne gibi gerilimlerle karşılaşıyor?

İçsel

Kaynak: Adu-Boateng ve Goodnough, 2022

Örnek 3

13 İlkokul ve okul öncesi öğretmeni

Araştırmanın Amacı:
Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin karşılaşabileceği çeşitli problem durumlarının çözümünde kullanabilecekleri stratejilerin animasyonlar yoluyla verilmesine yönelik öğretmen görüşlerini Teknoloji Kabul Modeli - 1 kapsamında incelemek.

Araştırma soruları:

(1) Geliştirilen animasyonlar öğretmenlerin mesleki gelişimleri için faydalı mıdır?

(2) Geliştirilen animasyonlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kolaylaştırmakta mıdır?

(3) Öğretmenlerin meslek yaşantılarının geri kalanında bu animasyonlarda verilen stratejileri veya benzer animasyonları kullanmaya yönelik düşünceleri nelerdir?

Kaynak: Kukul, vd., 2018

Ek 7. Eylem araştırması örnekleri

Örnek 1

Araştırmanın Amacı:
İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik "….." kitap serisinden seçilen sekiz kitapla bir derse veya öğretim programına bağlı kalınmadan hazırlanmış öğretim etkinlikleri aracılığıyla değerler kazandırmak ve bu süreçte etkili olan unsurları incelemek.

Araştırma soruları:

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin değerler hakkındaki önbilgi ve algıları nasıldır?
2. Çocuk kitapları (çocuk kitaplarına dayalı olarak hazırlanan eylem planları/öğretim etkinlikleri) aracılığıyla değerler nasıl kazandırılabilir?
3. Bu süreçte etkili olan etmenler/unsurlar nelerdir?
4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin değerler hakkındaki önbilgi ve algılarında süreç içerisinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?
5. Değerlerin kazandırılması sürecinde uygulanan eylem planlarına/öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin genel olarak görüşleri nasıldır?

Kaynak: Akademir, 2019.

Örnek 2

Araştırmanın Amacı:
Sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü eğitimin amaçları ile uyumlu olarak hazırlanan etkinliklerle, öğrencilerin farklılıklara saygı değerini ve araştırma becerisini geliştirmek

Araştırma soruları:

1. İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde, çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinlikler farklılıklara saygı değerinin gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
2. İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde, çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinlikler araştırma becerisine nasıl katkı sağlamaktadır?
3. Farklılıklara saygı değeri ve araştırma/sorgulama becerisini geliştirmeye yönelik çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin uygulamasında karşılaşılan sorunlar nelerdir ve bu sorunlara olası çözüm önerileri nelerdir?

Kaynak: Kanatlı Öztürk, 2018

Ek 8. Fenomenolojik araştırma örnekleri

Örnek 1

Araştırmanın Amacı:
COVID 19 salgını sırasında devlet okulu öğretmenlerinin yaşadığı deneyimleri incelemek

10 Öğretmen

Araştırma soruları:

(1) Devlet okulu öğretmenlerinin pandemi ortasında yaşadıkları deneyimler nelerdir?

(2) Pandemi sırasında devlet okulu öğretmenlerini zorlayan deneyimleri nelerdir?

(3) Pandemi sırasında devlet okulu öğretmenlerinin başa çıkma mekanizmaları nelerdir?

röportaj

Kaynak: Arpacı, 2021

Örnek 2

Araştırmanın Amacı:
Sınıf yönetiminde anne baba tutumlarından kaynaklanan istendik ve istenmedik öğrenci davranışlarını (İÖD) incelemek

10 devlet ilkokulunda görev yapan 25 sınıf öğretmeni

Araştırma soruları:

(1) Anne baba tutumundan kaynaklanan İÖD nelerdir?

(2) Bu İÖD hangi anne baba tutumundan kaynaklanmaktadır?

(3) İÖD'nin sınıf yönetimine etkileri nelerdir?

(4) Bu istendik ÖD hangi anne baba tutumundan kaynaklanmaktadır?

(5) İstendik ÖD sınıf yönetimine etkileri nelerdir?

yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Kaynak: Robosa, vd., 2021

Ek 9. Etnografik araştırma örnekleri

Örnek 1

Araştırmanın Amacı:
Öğrencilerin bilgisayarı kendi kendine öğrenme süreçlerini bilişsel etnografi yöntemini temel alarak kültürel bağlamda incelemek ve öğrenme sürecinin hangi dinamiklerden etkilendiğini analiz etmek
Araştırma soruları:

- "İlk defa bilgisayar kullanan çocuklar, bilgisayarla baş başa bırakıldıklarında kendi kendine öğrenme süreçleri nasıl ilerlemektedir?
- Öğrencilere basit ipuçları verilmesi ve merak uyandırmaya yönelik sorular sorulmasının öğrenme sürecindeki etkileri nasıldır?
- Öğrenciler bireysel olarak ve gruplar halinde bilgisayarla baş başa kaldıklarında, kendi kendine ve işbirlikli öğrenme süreçlerini nasıl organize etmektedirler?"
- Çocukların kendi kendine bilgisayar öğrenme süreçleri, demografik özellikleri bağlamında nasıl şekillenmektedir?"

- 6-8 arasında değişen küçük yaş grubunda 15 kişi (11 kız, 4 oğlan),
- Yaşları 9-11 arasında değişen büyük yaş grubunda ise 16 kişi (4 kız, 12 oğlan)

- Gözlem, görüşme, alan notları, sesli düşünme notları, ses-video kaydı, araştırmacı günlükleri

Kaynak: Taşkın, 2019.

Örnek 2

Araştırmanın Amacı:
Okul öncesi dönemde konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahları ekokültürel teori temelinde incelemek
Araştırma soruları:

1. Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe aile yapısı nasıldır?
2. Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocuklarının gelişimsel refahlarına yönelik bakım uygulamaları nelerdir ve bu uygulamalar hangi faktörlerden etkilenmektedir?
3. Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların günlük yaşama katılımı ve informal öğrenme süreçleri nasıldır? Nelerden etkilenmektedir?
4. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahlarında formal eğitim süreçlerini etkileyen faktörler nelerdir?
5. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahını sağlamaya yönelik eğitim politikaları nelerdir?
6. Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarına yönelik kullanılan sosyal destek ağları nelerdir?

- okul öncesi çağında farklı obalarda yaşayan iki kız iki erkek toplam dört konargöçer Yörük Türkmen çocuk ve bu çocukların gelişimi ve eğitiminde rol ve sorumluluk alan oba üyeleri ve okul öncesi öğretmenleri

- Gözlem, (Katılımsız gözlem, Katılımlı gözlem) ; Görüşme (Çocuklarla, Aile Üyeleriyle, Öğretmenlerle) Araştırmacı Günlüğü, Etnografik fotoğraf

Kaynak: Kale, 2019.

Ek 10. Anlatı araştırması örnekleri

Örnek 1

Araştırmanın Amacı: Mevcut Covid-19 küresel salgını ve bunun aşağı yönlü etkisi göz önüne alındığında coğrafya öğretme ve öğrenme üzerindeki etkileri nelerdir? **Araştırma soruları:** 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ideal vatandaşlık anlatıları nasıldır? 2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi süresince ideal vatandaşlıkla ilgili deneyimleri nasıldır?	• Eleştirel bir anlatı • Yazarın en önemli dergi olan International Research in Geographical and Environ-mental Education'ın yardımcı editörlerinden biri olan coğrafi eğitimdeki gelişmelerde katılımcı bir gözlemci olarak bakış açısı üzerine inşa edilmiş. • Yazar, özellikle coğrafya eğitimi alanında müfredat, alan çalışması, teknoloji, ölçme-değerlendirme ve öğretmen eğitimi konularında daha önce yapmış olduğu çalışmalara atıfta bulunmuş ve coğrafya eğitimi alanında aktif bir üye olarak bunları perspektiften yansıtmış.

Kaynak: Chang, 2020.

Örnek 2

Araştırmanın Amacı: “İdeal vatandaşlık” kavramının inşasını ve “ideal vatandaşlık” kavramına dönük deneyimleri sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden anlamak **Araştırma soruları:** 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ideal vatandaşlık anlatıları nasıldır? 2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi süresince ideal vatandaşlıkla ilgili deneyimleri nasıldır?	• 3. ve 4. sınıfa devam eden sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrencileri • Vatandaşlık Algısı Ölçeği, Aktif Vatandaşlık Ölçeği ve Açık Uçlu Soru Formu • Vatandaşlık anlatısının nasıl olduğuna dönük araştırma sorusu için problem-çözüm anlatı analizi (çevre, kişi, eylem, problem ve çözüm) • Deneyime dönük araştırma sorusu için bütüncül biçim analizi

Ek 11. Karma araştırma örnekleri

Örnek 1

Araştırmanın Amacı: K-12 öğretmenlerinin yenilenebilir ödevler gibi açık eğitim uygulamalarına (AEU) dahil edilmesinin Açık eğitim Kaynaklarını (AEK) kabullerini arttırma durumlarını araştırmak **Araştırma soruları:** 1. Öğretmenlerin AEU deneyiminin AEK 'i kabul etmeleri üzerindeki etkisi nedir? 2. Öğretmenlerin K-12 ortamlarında AEK 'i uygulama deneyimi nedir?	• İki aşamalı sıralı açıklayıcı karma yöntem araştırması • Teknoloji kabul modeline (TAM) atıfta bulunan nicel aşama, öğretmenlerin AEK'i kabulünü etkileyen faktörlerdeki değişimi inceledi. Spesifik olarak, ilk aşama, tek grup ön test-son test tasarımını sergileyen nicel çalışmaydı. Nicel bulguların tamamlayıcı bakış açılarını sağlamak için nitel aşama takip edildi. Bu araştırma, tamamlayıcı bulguları bütünleştirdi. Ardından, nicel sonuçların arkasındaki nitel hikayeyi ortaya çıkarmak için nitel bir araştırma yapıldı.

Kaynak: Tang, Lin ve Qian (2021).

Örnek 2

Araştırmanın Amacı: eğitim örgütleri bağlamında girişimci liderliğin çok boyutlu kuramsal bir çerçevesini oluşturmak, girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkiyi incelemek, bu ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek ve okul müdürlerinin girişimci liderliğe ilişkin deneyim ve algılarını derinlemesine analiz etmek	Çalışmanın nicel bölümünde • öğretmen, okul müdürü ve okul değişkenlerine ilişkin veriler Kişisel Bilgi Formu; okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin veriler araştırma kapsamında geliştirilen Girişimci Liderlik Ölçeği; • öğretmen girişimciliğine ilişkin veriler Van Dam ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen, araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği • öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin veriler ise Luthans ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği	Araştırmanın nitel bölümünde, nicel araştırma sonucunda girişimci liderliği yüksek algılanan on beş okul müdürü ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaların nitel verileri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir nicel kısmında ilişkisel tarama modeli, nitel kısmında ise fenomenoloji deseni

Kaynak: Akkaya, 2021

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 5

EĞİTİMDE KAPSAYICILIK

TEMMUZ 2022
ANKARA

EĞİTİMDE KAPSAYICILIK

Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ ATMAN

Bölüm 1

Kapsayıcı Eğitim Anlayışı, Temel Kavramları ve Gerekçeleri

Kapsayıcılık pek çok bakımdan ele alınabilecek bir kavramdır. Kapsayıcı eğitim her şeyden öte bir anlayıştır. Günümüzde uluslararası ilişkilerden endüstriye, politikadan eğitime kadar pek çok alanda bahsi geçmektedir. Eğitimde kapsayıcılık ise son yıllarda üzerinde daha çok konuşulan bir gündem hâline gelmiştir. Kapsayıcı eğitim, her bir öğrencinin kendi öğrenme ve gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda eğitime erişimini, eğitim ortamlarına katılımını ve bu doğrultuda onlarla ilgili profesyonellerin desteklenmesine yönelik süreçleri gerektiren bir "anlayış"tır. Kapsayıcı eğitim bir program, müfredat ya da yaklaşımdan ziyade, her şeyden öte bir anlayıştır.

Kapsayıcı eğitimin sosyolojik, politik, felsefi ve ideolojik temelleri bulunmaktadır. En temelde ele alındığında, kapsayıcı (*inclusive*) sözcüğü etimolojik olarak Latince bir eylem olan kapsamak (*includerer*) sözcüğünden türetilmiştir ve dâhil olmak, ait olmak anlamına gelmektedir (Felder, 2018).

Kapsayıcı eğitimin farklı zamanlarda, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli özellikler vurgulanarak yapılmış tanımları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Şekil 1'de yer almaktadır:

Ballard, 1995	Kapsayıcı eğitim, genel eğitim okullarındaki "özel gereksinimli çocukların" ihtiyaçlarını karşılayan "özel" öğretmenlerle ilgili değildir.
Kurth & Gross, 2014	Bir öğrencinin genel eğitim faaliyetlerine ve müfredatına tam olarak katılması için ihtiyaç duyacağı tüm destek ve hizmetlere erişmesinin bir gereklilik olduğu sistemdir.
Hodkinson, 2020	Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların "eğer"siz ve "ama"sız genel eğitim sınıflarında bir arada bulunması üzerine inşa edilen bir yapıdır.
Graham, 2020	Engelleri ortadan kaldırmayı, tüm öğrencilerin aynı yaştaki akranları ile öğrenme deneyimlerine ve öğrenme ortamlarına katılmalarını sağlayan temel bir insan hakkı ve eğitimde sistemli bir reform sürecidir.

Şekil 1. Kapsayıcı eğitim tanımları

Tanımlarda vurgulanan özelliklere dikkat edildiğinde, 1990'lı yıllarda sadece özel gereksinimli çocuklarla ilişkilendirilen bir kapsayıcı eğitim kavramına tepki ile 2000'li yıllarda tüm öğrencilerin dâhil olduğu, aidiyet geliştirdiği bir yapı ve sistem boyutları ön plana çıkmıştır.

Kapsayıcı Eğitimin Yararları

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencileri destekleyebilecek bir altyapı üzerinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi de bu yönde sağlanarak sunulduğunda, öğrencilere, ailelere ve topluma yararı olabilecek bir anlayıştır. Örneğin, kapsayıcı eğitim uygulamaları, aynı ortamda eğitimine devam eden hem gelişimsel yetersizliği olan çocuklar hem de tipik gelişim gösteren akranlarının gelişimlerini desteklemekte; akran etkileşim ortamına katkı sağlayarak çocukların öğrenme süreçlerini yönlendirmeye yardımcı olmaktadır (Allen ve Cowdery, 2015). Tüm çocukların aileleri kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitim alan çocukları vesilesi ile kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmektedir (Barton ve Smith, 2015). Kapsayıcı ortamlarda bulunan çocuklar ayrıştırılmış ortamlarda eğitim gören benzer özellikteki akranlarına göre öğretimsel hedeflerinde bulunan iletişim, sosyal ve akademik becerileri daha kısa sürede öğrenebilmektedir (Hunt vd., 1994).

Ülkemizde kapsayıcı eğitimin *(inclusive education/inclusion)* karşılığı olarak kaynaştırma *(integration)* ve bütünleştirme *(mainstreaming)* ifadeleri de kullanılmaktadır. Ancak bu kavramların birbirinden farklılıkları bulunmaktadır (Şekil 2).

Kaynaştırma/Bütünleştirme *(Integration/Mainstreaming)*	**Kapsayıcı Eğitim** *(Inclusive Education)*
Özel gereksinimli çocuklara odaklıdır.	Tüm çocukların özelliklerini dikkate alarak eğitimde eşit erişime yöneliktir.
Çocukların eğitim ortamına hazır olmasını gerektirir.	Eğitim ortamlarının çocukların özelliklerine göre yapısal ve işlevsel olarak düzenlenmesi söz konusudur.
Genel eğitim ortamlarında çocukların yarı zamanlı ya da tam zamanlı şekilde bulunmasını içerir.	Tüm çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimlerine göre öğretimsel uyarlamalar yapılarak eğitim ortamlarına erişim ve katılımlarını içerir.
Çocukların "bireysel farklılıkları" ön plandadır ve çoğu zaman bu durum sorun ya da ayırıcı özellik olarak görülür.	"Çeşitlilik" esastır ve bireysel farklılıklar olağan karşılanarak ayırıcı özellik şeklinde vurgulanmaz.
Ayrıştırılan çocukların bütünleştirilmesine yönelik destek sunulur.	Tüm çocukların okula aidiyeti, katılımı için gerekli tedbirler alınır.

Şekil 2. Kaynaştırma/bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim

Kapsayıcı eğitimin kaynaştırma ya da bütünleştirme kavramları ile bir arada ya da birbiri ile örtüşük kullanımlarında Türkçe çevirilerinden kaynaklı sorunlar olduğu gibi, kapsayıcı eğitimin odağının da tam olarak anlaşılamamasının, daha çok özel eğitim alanı ile ilişkili ele alınmasının da etkili olduğu düşünülmektedir (Yılmaz Atman, 2022).

Kapsayıcı Eğitimin Temel Kavramları

Kapsayıcı eğitim çeşitlilik, katılım, aidiyet, adalet *(equity)* ve hak temelli yaklaşım üzerinde şekillenen bir anlayıştır. Çeşitlilik; yaş, etnik köken, ırk, cinsiyet, engellilik, sosyoekonomik düzey, dil, din, coğrafi konum gibi özelliklerin farklılıklarının doğasını değerlendirmeden ve yargılamadan olduğu gibi kabul etmeyi ve sosyal dışlamayı ortadan kaldırmayı ifade etmektedir (Ainscow, 2020; Spandagou, 2020). Kapsayıcı eğitim anlayışında farklılıklar bir sorun olarak görülmekten ziyade "olağan" olarak karşılanarak çeşitlilik önemsenmektedir (Nilholm & Alm, 2010). Katılım, tüm çocukların aynı eğitim ortamında "bulunmasının" yanı sıra, kendi gereksinimlerine ve ilgilerine göre çeşitli uyarlamalara da yer verilerek öğrenme süreçlerine katılımını ifade etmektedir. Okullarında ve sınıflarında tüm çocukların sosyal ilişkiler geliştirerek kendilerini o eğitim ortamına ait hissedebilecekleri bir kapsayıcı kültürü oluşturmak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi noktasında kritik öneme sahiptir.

Kapsayıcı bir okul, tüm üyelerinin hak ve sorumluluklara sahip olduğu, okulun hem kendi ortamında hem de dışında sağlanan eğitimden tüm öğrencilerin benzer şekilde yararlanma fırsatına sahip olduğu, adaleti temel alan bir ortam sağlamaktadır (Thomas vd., 2005). Hak temelli yaklaşıma göre tüm çocukların ücretsiz ve zorunlu eğitime erişimi, ayrımcılığın ortadan kaldırılması, kaliteli eğitimin müfredat ve öğretim uygulamalarında yer alması ilkelerini içermektedir (Thomasevski, 2004).

Kapsayıcı eğitimin temel kavramları ne olduğunun anlaşılmasına yönelik bakış açısı sunmakta, kavramın zemininin yer aldığı mantık çerçevesini oluşturmaktadır.

Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının eğitimsel, sosyal ve ekonomik gerekçeleri bulunmaktadır. Bu gerekçeler pek çok ülke tarafından kabul gören ve kapsayıcı eğitimin neden uygulanması gerektiğine ilişkin hemfikir olunan bakış açılarını yansıtmaktadır. Eğitimsel gerekçeler bağlamında, kapsayıcı eğitim yaklaşımı işler hâle geldiğinde, okullarda tüm çocuklar birlikte eğitim alabilir ve bireysel farklılıklara yanıt veren, tüm çocukların yararlanabildiği öğretim yöntemlerinin kullanılarak tüm çocukların gelişimsel olarak ilerlemeleri desteklenebilir (UNESCO, 2020).

Sosyal gerekçeler bağlamında, kapsayıcı okullar, tüm çocukların birlikte eğitim almasını sağlayarak farklılıklara karşı tutumları değiştirebilir, insanları barış içerisinde, bir arada yaşamaya teşvik eden adil ve ayrımcı olmayan bir toplumun temelini oluşturur (UNESCO, 2003; UNESCO, 2020).

Ekonomik gerekçeler bağlamında ise; kapsayıcı eğitim uygulanan okulları oluşturma ve sürdürmenin belirli özelliklere sahip çocuklara yönelik uzmanlaşmış kişilerle, farklı türde okullarda verilen hizmetlerden oluşan karmaşık bir sistemden daha az maliyetli olabileceği düşünülmektedir. Tüm öğrencilere etkili bir eğitim sunabilecek kapsayıcı okulların "herkes için eğitim" sunmanın daha uygun maliyetli bir yolu olduğu belirtilmektedir (UNESCO, 2003).

Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri

- Kapsayıcı değerleri eyleme geçirme,
- Her insanın yaşamına eşit derecede önem verme,
- Herkesin aidiyet hissetmesine destek olma,
- Çocukların öğrenme ve öğretime katılımlarını sağlama,
- Dışlanmayı, ayrımcılığı ve öğrenmeye katılıma engel olan durumları azaltma,
- Çeşitliliği ve herkese eşit derecede saygıyı teşvik etmek için kültürler, politikalar ve uygulamalar geliştirme,
- Öğretim süreçlerinden geniş ölçüde faydalanmak için kapsayıcı uygulamadan yararlanma,
- Çocuklar arasındaki ve yetişkinler arasındaki farkları öğrenme için bir kaynak olarak ele alma,
- Çocukların yerel tabanlı, yüksek kalitede eğitim alma hakkını kabul etme,
- Çocuklarla birlikte, çalışanlar ve aileler için de okulları geliştirme,
- Başarıların yanı sıra, olumlu okul ortamı oluşturmanın değerini öne çıkarma,
- Okullar ile okulların değerleri ve bulundukları yakın çevre arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etme,
- Kapsayıcı eğitimin, topluma dâhil olmanın bir göstergesi olduğunun farkına varma (UNICEF, 2012).

Kapsayıcı Eğitim Anlayışı

Kapsayıcılık öncelikle düşünme sistemimizde geliştirmemiz gereken bir anlayıştır. Düşüncelerimizde ne varsa dilimize de o yansımaktadır. BEP'li çocuk, entegre çocuk, MR'li çocuk, özel çocuk, normal çocuk, birini anlatırken kullandığımız "bu tür çocuklar" gibi ifadeler zihnimizdeki kategorizasyonun dilimizde ifade bulmuş biçimidir.

Bizler, kendimize aşina gelen insanlar, fikirler ve ortamlarda kendimizi güvende hissederiz ve bize farklı gelen özellikler, ortamlar ve insanlara karşı da farkında olmadan ön yargı geliştirebiliriz. Kendimiz gibi olmayan, kendimize benzemeyen, bizim alıştığımız gibi görmediğimiz özellikler bize değişik gelebilir. Kapsayıcı olmak her şeyden öte bir anlayıştır ve öncelikle düşüncelerimizde, kendimizde var olan ayrıştırmacı tutumları ve düşünceleri fark etmemizi gerektiren bir anlayıştır.

Kapsayıcı eğitimin işler hâle getirilmesi, kapsayıcılığın tam olarak anlaşılması ile mümkün olabilir. Kapsayıcı eğitim anlayışı sınıftaki *tüm öğrencilerin öğretmeni olmak* ile ilgilidir. Çeşitli nedenlerle akranlarından farklılaşan özelliklerine bakılmaksızın, tüm öğrencilerin sınıflarına ve okuluna aidiyet kurabilecekleri bir yapı gerektirmektedir.

Kapsayıcı Anlayışın Yansımaları ve Dil

Biz yetişkinler kendimize benzer özelliklerde olmayanlara ilişkin farklı tutumlara ve zaman zaman ön yargılara sahip iken, erken dönemden itibaren çocuklar aslında çok kabullenicidir ve zihinlerinde ayrıştıcı şemalar yer almamaktadır. Yetişkinlerden kapsayıcı olmayan dilsel ifadeleri ve tutumları öğrendikçe, çocuklar da çeşitli bakımlardan kendileri gibi olmayanı kapsamakta zorlanmaktadır. Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk işitme yetersizliği olan ve cihaz kullanan bir arkadaşının kulağında cihazı gördüğünde "Yeni kulağın ne güzelmiş!" diyebilmekte ve farklılıkları bu şekilde olağan görebilmektedir. İkinci bir örnek olarak,

çocukların eksiklikleri ve zayıf yanları değil, her birinin yapabildikleri ve yeterlikleri sınıfta odak noktada tutulduğunda; çocuklar özel gereksinimli arkadaşlarını tanılarına göre değerlendirmemekte, kendileri gibi tüm çocukların çeşitli davranışları/becerileri yerine getirmekte yetkin olabileceğini kabul etmektedir.

Zihnimizde farkında olmadığımız sınıflama dilimize yansımakta ve zaman zaman ayrıştırıcı olabilmektedir. Yetişkinlerin tutumları ve dil kullanımları çocukların gözünde arkadaşlarına yönelik doğrudan fikir oluşturmalarına ve zaman zaman ön yargı geliştirmelerine sebep olabilir.

Kapsayıcı Dil ve İletişim

"Önce birey dili (person-first-language)" olarak ifade edilen kavram, kapsayıcı anlayışa yönelik geliştirmemiz gereken bir dil alışkanlığı olabilir. Engeline göre kategorize ederek bir çocuğa hitap etmek ya da ondan bahsetmek yerine ismini kullanarak bahsetmek, “otistik çocuk/öğrenci” yerine “otizm spektrum bozukluğu olan çocuk/öğrenci” demek; “normal çocuk/öğrenci” yerine “tipik gelişim gösteren çocuk/öğrenci”, “MRli çocuk/öğrenci” yerine “zihin yetersizliği olan çocuk/öğrenci” ifadelerini kullanmak kapsayıcı anlayışa daha uygundur. Kapsayıcı anlayışta çocukların "etiketleri", tanıları, çeşitli özellikleri onların çocuk/öğrenci olmalarının önüne geçmemelidir.

Özetle, kapsayıcı eğitimin pek çok açıdan ele alınabilecek ilkeleri, gerekçeleri ve temel dayanak noktaları bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimin işler hâle getirilmesi, kapsayıcılığın tam olarak anlaşılması ile mümkün olabilir. Kapsayıcı eğitim anlayışı sınıftaki *tüm öğrencilerin öğretmeni olmak* ile ilgilidir. Çeşitli nedenlerle akranlarından farklılaşan özelliklerine bakılmaksızın, tüm öğrencilerin sınıflarına ve okuluna aidiyet kurabilecekleri bir yapı gerektirmektedir. Zihnimizde farkında olmadığımız sınıflama dilimize yansımakta ve zaman zaman ayrıştırıcı olabilmektedir. Yetişkinlerin tutumları ve dil kullanımları çocukların gözünde arkadaşlarına yönelik doğrudan fikir oluşturmalarına ve zaman zaman ön yargı geliştirmelerine sebep olabilir. Kapsayıcı anlayışta çocukların "etiketleri", tanıları, çeşitli özellikleri onların çocuk/öğrenci olmalarının önüne geçmemelidir.

Bölüm 2

Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi ve Yasal Düzenlemeler-I*

Kaliteli kapsayıcı eğitimin net bir çerçevede tanımlanması gerekmektedir. Kalitenin alt unsurları olan erişim, katılım ve destek boyutlarındaki sorunlara çözüm geliştirme çalışmaları daha etkili bir biçimde yapılabilecektir. Erişim; geniş çaplı öğrenme fırsatları, etkinlikleri ve ortamları sunmak, çocukları eğitim fırsatlarından alıkoyan fiziksel ve yapısal engelleri ortadan kaldırmak, öğrenme için evrensel tasarım temelinde eğitim çevresini düzenlemek ve bunları gerçekleştirmede teknolojiyi işe koşmak gibi ilkeleri içermektedir. Katılım; kaliteli kapsayıcı eğitim hizmetlerinin çocukların aidiyet ve katılma hislerini kasıtlı olarak teşvik edecek ve destekleyecek önlemler alınması ve uygulamalarda bulunmasını içermektedir. Destek ise; aileler, öğretmenler, uzmanlar ve yöneticilerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve tutumlarını geliştirmeyi hedefleyen profesyonel eğitim olanakları sunmayı içermektedir.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Uluslararası Düzenlemeler

Geniş kapsamlı ele alındığında, dünya genelinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının tarihsel yolculuğu ile ilgili olarak uluslararası alanda dört temel süreç yer almaktadır (Opertti vd., 2013). Bu süreçler içerisinde yayımlanan belgeler ve yapılan organizasyonlar ile yaşanan gelişmeler özet olarak ilerleyen başlıklarda açıklanmıştır.

* Yılmaz Atman, B. (2022). Kapsayıcı Eğitim. H. Bakkaloğlu, S. Çelik & G. Tomris (Ed.), Erken Çocukluk Özel Eğitimi içinde (s. 589-615). Ankara: Vize Yayıncılık, adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

1.İnsan Hakları Temelli Süreç (1948 ve Sonrası)

BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile temel insan hakları, özgürlükler konusu gündeme gelerek sözleşmeyi imzalayan ülkelerin tüm vatandaşlarına yönelik yaşama, eğitim, barınma gibi temel haklarının temin edilmesine yönelik adımlar atılmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi kendisinden sonra gelen pek çok düzenlemeye temel oluşturarak gerek eğitim gerekse diğer hizmetlerde temel haklara ve özgürlüklere yönelik bakış açısı sağlamıştır. Bildirgenin ikinci maddesinde *"Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, gelir durumu/mülkiyet, doğuş veya herhangi bir ayrım gözetmeksizin bu bildirge ile ilan olunan bütün haklardan ve özgürlüklerden yararlanabilir."* hususu ifade edilerek hak ve özgürlüklerden yararlanmanın kapsamı belirtilmiştir. Bununla birlikte 26. maddede "*Herkes eğitim hakkına sahiptir.*" vurgusu da yer almaktadır. Ülkemizde 27 Mayıs 1949 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile bildirge Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. İnsan hakları temelli sürece ilişkin diğer belgelerde de ayrımcılık gözetilmeksizin haklardan yararlanma ile dışlanmaya sebep olabilecek durumlar ortaya konularak eşitlik ve adalet vurgusu yapılmıştır. BM'nin 1971, 1975 ve 1982 yıllarındaki belgelerinde, engellilere yönelik eğitim ve diğer hizmetlerden yararlanma konusunda çeşitli kararlar yer almaktadır. 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile de çocuklara ırk, renk, cinsiyet, ulusal ve sosyal köken, mülkiyet, doğuş ve diğer durumlardan kaynaklı hiçbir ayrım gözetilmemesi konusu ele alınmıştır.

İnsan Hakları Temelli Sürece İlişkin Gelişmeler

1948 BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
1966 Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
1975 BM Engelli Hakları Bildirgesi
1981 UNESCO Sundberg Bildirgesi
1982 BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

2.Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Süreç (1990 ve Sonrası)

1990'lı yıllar kapsayıcı eğitim anlayışının uluslararası alanda yasal zemininin oluşmasına yönelik önemli gelişmeleri barındırmaktadır. 1990 yılında Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı ile başlayan süreç, özel gereksinimli çocukların kapsayıcı eğitimine yönelik çok önemli gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı, BM Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), BM Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), BM Nüfus Fonu (UNFPA), BM Kalkınma Programı (UNDP) ve Dünya Bankası tarafından organize edilen, 155 ülkeden temsilcilerin ve pek çok sivil toplum kuruluşunun yer aldığı en önemli küresel eğitim girişimidir (Erçetin & Arifoğlu, 2016).

Bu konferansta çocuklar, gençler ve yetişkinler olarak "herkes için" başlıca öğrenme gereksinimleri temel alınarak, erken çocukluk eğitimi, eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi, temel eğitimin tüm çocuklar için kaliteli şekilde sağlanması vurgulanmış; yerel, bölgesel ve dünya genelinde yapılabilecekler ele alınmıştır. Konferans kendisinden sonraki organizasyonlar için de pek çok açıdan odak kabul edilmiştir. Bildirge kapsamında izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasına devam edilmektedir.

1993 yılında çıkarılan Engelliler İçin Fırsat Eşitliği ve Standart Kurallar belgesi taraf ülkelerin insan hakları ve engellilik konularında atacağı adımlara ilişkin bir rehber olma niteliği taşımaktadır. Hâlihazırda mevcut olan dokümanlarda yer alan yükümlülüklerin uygulamaya aktarılmasında önemli bir belgedir. Eğitim, istihdam, sosyal yaşam, sosyal güvenlik, sağlık alanlarında engellilerin tam katılımını sağlamaya yönelik kurallara bu belgede yer verilmiştir.

Her ne kadar eğitim hakkı, eşitlik, ayrımcılık gözetmeksizin yapılması gereken uygulamalar pek çok uluslararası dokümanda yer alsa da 1994 yılında Salamanca Konferansı

sonrasında yayımlanan Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi ile "kapsayıcı eğitim" ilk kez gündeme gelmiştir.

Salamanca Konferansı "Herkes İçin Eğitim" girişiminde özel gereksinimlilerin göz ardı edildiği endişelerine yanıt olarak düzenlenmiştir (Graham vd., 2020). Salamanca Bildirgesi ile "Herkes İçin Eğitim" temelinde devletlerin "*bireysel farklılıklara ve güçlüklere bakılmaksızın tüm çocukları kapsayacak olanakları sağlamak üzere eğitim sistemlerini geliştirmesi", "tüm çocukları genel eğitim okullarına kayıt ederek hukuki ve politik bir konu olarak kapsayıcı eğitim ilkesini benimsemesi*", *"kapsayıcı eğitimin erken tanı ve müdahale boyutlarını güçlendirmesi"* konularında çok önemli kararlar alınmıştır (Dede, 1996). Bildirgede yer alan kararlar hâl3 gündemde yer almakta, işlevselliğine yönelik tartışmalar kendisinden sonraki belgeler ve araştırmalar kapsamında ele alınmaktadır (Graham vd., 2020).

Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Sürece İlişkin Gelişmeler

1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
1993 BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği ve Standart Kurallar
1994 UNESCO Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi
1996 BM Engellilik Strateji Belgesi

Bölüm 3

3. Dezavantajlı Gruplara Yönelik Süreç (2000 ve Sonrası)[*]

Kapsayıcı eğitim konusunda uluslararası gelişmeler çerçevesinde insan hakları temelinde başlayan ve özel gereksinimlilerin ayrım gözetilmeksizin haklarına yönelik vurgu ile devam eden süreç 2000'li yıllarda çeşitli dezavantajlı gruplara yönelik düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir. 2000 yılında Senegal, Dakar'da toplanan Dünya Eğitim Forumu Dakar Çerçevesi'nde marjinal gruplar; yoksul ve savunmasız bireyler, hapishanedekiler, mülteciler, ebeveynsiz çocuklar, çocuk işçiler, okuma yazma bilmeyen ve refakatçisi olmayanlar ile çeşitli özelliklerinden dolayı toplum geneline aykırı olduklarının düşünülmesi nedeniyle dışlanmaya maruz kalanlar olarak ifade edilmiştir. 26-28 Nisan 2000 tarihleri arasında Senegal, Dakar'da düzenlenen Dünya Eğitim Forumu'nda "herkes için eğitim" hedeflerine ne düzeyde ulaşıldığı ve 2015 yılına kadar hedeflere ulaşılması için yapılabilecekler ele alınmıştır. Erken çocukluk eğitimi, kız çocuklarının eğitim sürecine dâhil edilmesi, yetişkin okuryazarlığının artırılması konuları özellikle vurgulanmıştır.

Avrupa Komisyonu tarafından 2000 yılında yayımlanan Engelsiz Avrupa Tebliği'nde özel gereksinimli bireyleri sosyal ve ekonomik olarak engelleyen sosyal, fiziksel ve tasarımsal engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik bütüncül bir strateji ortaya konulmuştur. Bu tebliğ Avrupa genelinde özel gereksinimli bireylerin meslek edinme, eğitim, bağımsız hareket edebilme ve ulaşımdan yararlanmalarına ilişkin bir çerçeve niteliği taşımaktadır. 2004 yılında ortaya konulan Avrupa Komisyonu Engellilik Eylem Planı'nda ise engellerinden dolayı ayrımcılığa maruz kalmaksızın iş sahibi olma ve istihdam, toplumsal politikalara özel gereksinimlilerin dâhil edilmesi ve sosyal ortamda herkes için ulaşılabilirliğin sağlanmasına ilişkin 2010 yılına kadar yapılması önerilenler ele alınmıştır.

2000'li yıllarda hem BM hem de Avrupa Komisyonu tarafından yapılan organizasyonlar bu yıllardan önce yapılanlar ile birlikte sonraki süreçlere temel oluşturarak, kapsayıcı eğitim bağlamında eğitim sistemlerinin dönüşümü perspektifini oluşturmuştur.

Dezavantajlı Gruplara Yönelik Sürece İlişkin Gelişmeler

2000 UNESCO Dünya Eğitim Forumu ve Dakar Eylem Çerçevesi; Avrupa Komisyonu Engelsiz Avrupa Tebliği

---

[*] Yılmaz Atman, B. (2022). *Kapsayıcı eğitim. H. Bakkaloğlu, S. Çelik & G. Tomris (Ed.), Erken Çocukluk Özel Eğitimi içinde* (s. 589-615). Ankara: Vize Yayıncılık, adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

2003 BM Engellilik İçin Fırsat Eşitliği
2004-2010 Avrupa Komisyonu Engellilik Eylem Planı

4. Eğitim Sistemlerinin Dönüşümü (2005 ve Sonrası)

Kapsayıcı eğitimin tarihsel sürecinde 1900'lü yılların ilk yarısında insan hakları temelli başlayan süreç zaman içerisinde dönüşüme uğramıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde "kapsayıcılık" kavramı geçmişe göre daha çok üzerinde konuşulan bir hâl almıştır ve eğitim sistemlerinin kapsayıcılık odağında dönüşmeye başladığı görülmüştür. Kapsayıcı eğitimin ne olduğu konusunda geniş de olsa bir çerçeve oluşmaya başlayarak kimler için, hangi uygulamalarda kapsayıcı eğitimin işler hâle getirilebileceği, uluslararası boyutta nelerin yapılabileceği daha derinlemesine ele alınmaya başlamıştır. Bu doğrultuda ana aktörler olan BM ve bağlı kurumları, Avrupa Birliğinin (AB) çalışmaları ile pek çok düzenleme yapılmış, çeşitli belgeler ortaya konulmuştur. Süreçteki gelişmelere paralel olarak kapsayıcı eğitim yaklaşımı özel eğitim odağında ele alınan bir konu olmaktan çıkarak "herkes için eğitim" vurgusu ile eğitim sistemlerinin tüm bireylerin öğrenme ve gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde düzenlenmesine yönelik olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Eğitim Sistemlerinin Dönüşümüne Yönelik Gelişmeler

2005 UNESCO Kapsayıcılık Rehberi: Herkes İçin Eğitime İlişkin Erişilebilirliği Sağlama
2006 BM Engelli Hakları Sözleşmesi
2006-2015 Avrupa Konseyi Engellilik Eylem Planı
2008 UNESCO Kapsayıcılığa Yönelik Politika Rehberi
2010-2020 AB Engellilik Stratejisi; UNESCO Herkes İçin Eğitim İzleme Raporu
2012 UNESCO Eğitimde Dışlanma: Daha Kapsayıcı ve Adil Toplumlar İçin Eğitim Sistemlerini Değerlendirme Rehberi
2015 UNESCO Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi
2017 UNESCO Eğitimde Kapsayıcılık ve Eşitliği Sağlama
2019-2030 Her Çocuk Öğrenebilir: UNICEF Eğitim Stratejisi
2020 UNESCO Salamanca Bildirgesi'nden 25 Yıl Sonra Eğitimde Kapsayıcılık: Mevcut Durum, Eğilimler ve Zorluklar; Küresel Eğitim İzleme Raporu: Eğitimde Kapsayıcılık
2021-2030 AB Engelli Haklarına Yönelik Strateji Belgesi

2005 yılı sonrasındaki önemli gelişmeleri BM Engelli Hakları Sözleşmesi ve UNESCO tarafından yayımlanan rehberler ve eylem çerçeveleri oluşturmaktadır. BM Engelli Hakları Sözleşmesi 2006 yılında ortaya konulmuş ve 2008 yılında yürürlüğe girerek 181 ülke bu sözleşmeye taraf olmuştur. BM Engelli Hakları Sözleşmesi kapsayıcı eğitimi işler hâle getirmeye yönelik formüle eden uluslararası insan hakları hukukunun ilk örneği ve 24. maddesi ile kapsayıcı eğitim hakkını dile getiren ve yasal olarak bağlayıcılığı olan ilk uluslararası insan hakları belgesidir (Graham vd., 2020).

24. maddede "*Taraf devletler, engellilerin eğitim hakkını tanır ve bu hakkın ayrımcılık olmaksızın ve fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesi amacıyla her düzeyde kapsayıcı bir eğitim sistemi sağlar.*" hususu belirtilmiştir. Bu madde ve açıklamaları ile engellilerin kapsayıcı eğitim hakları açıkça ilan edilmiş, engelli olma nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmaları yasaklanmış ve bireysel gereksinimlerin çeşitli uyarlamalar ve düzenlemeler ile eğitim ortamlarında karşılanması ana hatlarıyla ortaya konulmuştur (Davis vd., 2020). 2010-2020 AB Engellilik Stratejisi, BM Engelli Hakları Sözleşmesi'nin AB kapsamındaki uygulamalarına yönelik hazırlanmıştır. Bu strateji belgesinde; erişilebilirlik, katılım, kalite, eğitim, sosyal güvenlik, istihdam, sağlık alanlarında engelli haklarına ilişkin düzenlemeler yer almaktadır. Bu strateji belgesi 2021 yılı itibariyle güncellenerek 2021-2030 Engellilik Stratejisi'nde cinsiyet, ırk ve etnik köken, din ve inanç özelliklerine göre ayrımcılık gözetilmeksizin insan hakları temelli yaklaşım, topluma katılım, eşit erişim, kapsayıcı ve erişilebilir eğitim konuları vurgulanmıştır.

2005 yılı ve sonrasında BM kuruluşları olan UNESCO ve UNICEF tarafından yayımlanan belgelerde kapsayıcı eğitim anlayışının nasıl uygulamaya aktarılabileceği, eğitim sistemlerinde kapsayıcı eğitimin yeri ve paydaşlar bakımından nasıl ele alınabileceği, sürdürülebilir kalkınma hedefleri boyutunda kapsayıcı eğitim ile ilgili ülkelerin yapabilecekleri ortaya konulmuştur. BM'nin yasal zemindeki kararlarının işler hâle getirilmesine yönelik hem uluslararası alanda hem de sözleşmelere taraf olan devletlerin ulusal eğitim politikalarına yön vermede bu raporların önemli bir yeri bulunmaktadır. Örneğin, 2015 yılında yayımlanan UNESCO Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi'nde BM'nin sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında önerilen hedeflerle uyumlu olarak *"kapsayıcı ve adaletli kaliteli bir eğitimin tüm çocuklara sağlanması ve çocuklar için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi"* vurgulanmıştır. 2030 yılına ilerlerken erişim, adalet, kapsayıcılık, kalite ve öğrenme çıktıları üzerinde daha çok yoğunlaşılması gerektiği belirtilmiştir. 2019-2030 yıllarına yönelik UNICEF tarafından hazırlanan Eğitim Strateji Belgesi'nde ise "her çocuk öğrenebilir ve öğrenme hakkı vardır" ilkesi ile adalet ve kapsayıcılık vurgulanmakta; öğrenme fırsatlarına adil erişim, herkes için geliştirilmiş öğrenme ve beceriler ile acil ve hassas durumlarda çocuklar için daha iyi öğrenme ve koruma hedeflerine yönelik neler yapılabileceği ifade edilmektedir.

Buraya kadar açıklanan kapsayıcı eğitime yönelik uluslararası gelişmelerin tamamı, çeşitli özelliklerinden dolayı ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalma olasılığı bulunan bireyleri destekleme, onlarla ilgili politikalar oluşturma, kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirmeyi sağlama boyutlarıyla kapsayıcı eğitim anlayışı ile ilişkilidir. Bu gelişmeler, uluslararası alandaki sözleşmelere taraf olan devletleri kendi iç hukukunda çeşitli düzenlemeler yapmaya yönlendirerek; eşitlik, adalet ve sosyal kabul temelinde uygulamalar yürütmelerine kapı açmaktadır. Kapsayıcı eğitime ulusal düzeyde hangi boyutlarda yer verildiği, "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Ulusal Düzenlemeler" bölümünde ele alınmıştır.

Bölüm 4
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Ulusal Düzenlemeler*

Ülkemizde kapsayıcı eğitim 1980'li yıllardan itibaren yasal zeminde ele alınmaya başlanmıştır. 2021 yılında hâlâ yürürlükte olan 1982 Anayasası'nın 10. maddesinde "*Herkes dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayrım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir*." ifadesi yer almakta ve ayrımcılık gözetilmeksizin "eşitlik" ilkesi vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, 42. maddede eğitim ve öğrenim hakkıyla ilgili olarak "*Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılmaz*." ifadesi ile tüm bireylerin eğitim hakkı yasal güvence altına alınmıştır. Aynı maddede "*Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*" hususu belirtilmiştir. Anayasamızda kapsayıcı eğitim ile ilgili ele alınabilecek diğer yasal düzenlemeler ve ilgili maddeler Tablo 1'de yer almaktadır.

* Yılmaz Atman, B. (2022). *Kapsayıcı eğitim. H. Bakkaloğlu, S. Çelik & G. Tomris (Ed.), Erken Çocukluk Özel Eğitimi içinde* (s. 589-615). Ankara: Vize Yayıncılık, adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Tablo 1

Arama Motoru İpuçları:

Akademik Amaçlı Kullanılabilecek Arama Motorları ve Portalları

Nitel ve Nicel Araştırmalar Arasındaki Farklar (Kaynak: Frankel ve Devers (2000))

Durum Çalışmasının Özellikleri

Fenomenolojik Araştırmaların Özellikleri

Farklı Nitel Araştırmaların Karşılaştırılması

Kapsayıcı eğitime yönelik ulusal yasal düzenlemeler

Yasalar	Maddeler
222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961)	Madde 12.“Mecburi ilköğrenim çağında bulundukları hâlde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.”
	Madde 46. “Her çocuk mecburi ilköğrenim çağına girdiği yılın başında (…) ilköğretim okuluna kayıt ve kabul edilir. Her veli yahut vasî veya aile başkanı, çocuğunu zamanında okula yazdırmakla yükümlüdür.”
1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973)	Madde 4. “Eğitim kurumları dil, din, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.”
	Madde 8. “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.”
573 Sayılı KHK (1997)	Madde 4. “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.”
	Madde 7. “Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ve diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir.”
5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (2005)	Madde 15. “Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.”
6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013)	Madde 66. “Refakatsiz çocuklarla ilgili tüm işlemlerde çocuğun yüksek yararının gözetilmesi esastır.”
6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği (2014)	Madde 28. “54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti verilebilir.”

1983 yılında çıkarılan “2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim görmelerine ilişkin gerekliliği ifade eden ülkemizdeki ilk yasadır. Aynı zamanda bu yasa özel eğitimle ilgili doğrudan çıkarılan ilk ve en kapsamlı yasa özelliğini taşımaktadır. 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile bu yasa yürürlükten kaldırılmış, özel gereksinimli çocukların akranları ile bir arada eğitim almalarına yönelik “kaynaştırma” ifadesine yer verilmiş ve kaynaştırma “*Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek üzere geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade eder.”* şeklinde tanımlanmıştır. Ülkemizin de taraf olduğu Salamanca Bildirgesi’nden üç yıl sonra çıkarılan 573 sayılı KHK’da Salamanca Bildirgesi’nin izleri görülmekle birlikte, “*inclusive education*” ifadesi Türkçeye ve ulusal alanyazına “kaynaştırma” olarak geçmiştir. Dede (1996) tarafından Salamanca Bildirgesi’nin ilk çevirisinde “kapsayıcı eğitim” ifadesi kullanılmasına rağmen, yasalarda ve alanyazında kapsayıcı eğitimin “kaynaştırma” şeklinde yer alması, “kapsayıcı eğitim” kavramının ülkemizde özellikle 2000’li yıllardan itibaren “kaynaştırma” ifadesi ile kavramsallaşmasına neden olmuştur. 2000’li yıllara kadar “entegrasyon” ve “normalleştirme” ifadeleri özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarına yerleştirilmesi için kullanılmıştır. 2010’lu yıllardan itibaren ise kaynaştırma, “kapsayıcı eğitim (inclusive education/inclusion)” ifadesinin karşılığı olarak “bütünleştirme” ile

birlikte ya da ikisi bir arada kullanılmaya başlanmıştır (bkz. ERG Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan ve Türkiye'den Örnekler Raporu, 2011; Akçamete vd., 2012). Kapsayıcı eğitim kavramına yönelik olarak Türkçe alanyazında birden fazla ve birbirinin yerine kullanılan ifadeler olması karışıklık yaratmış, yasalar ve araştırmalarda da 2010'lu yıllardan itibaren bu durum daha da dikkat çekici hâle gelmiştir. Örneğin, 2006 yılında çıkarılan ve 2009, 2010 ve 2012 yıllarında değişiklik yapılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada sürdürmeleri esasına dayanan uygulamalara yönelik "*kaynaştırma yoluyla eğitim*" ifadesi yer almaktadır. 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise "*kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim*" ifadesi yer alarak "*Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.*" hususu belirtilmektedir.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili ifade edilen özellikler göz önünde bulundurulduğunda Ainscow vd. (2006) tarafından açıklanan kapsayıcı eğitimin yerleştirme vurgusu yapan dar tanımlarının mevzuatta izlerinin görüldüğü; uygulamaya dair ne yapılması gerektiğine ilişkin detaylı bilginin olmadığı dikkati çekmektedir. Örneğin, 573 Sayılı KHK'da özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim alabileceği belirtilse de tanımlanan hizmetler (kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim desteği, değerlendirme) kapsayıcı eğitim uygulamalarının felsefesi ile tam olarak uyuşmamaktadır (UNICEF, 2020).

Ülkemizde özellikle son yıllarda artan göç yoğunluğu ile birlikte mülteci ve refakatsiz bireyler için koruma kanunları da çıkarılmıştır. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda "*Uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerden; refakatsiz çocuk, engelli, yaşlı, hamile, beraberinde çocuğu olan yalnız anne ya da baba veya işkence, cinsel saldırı ya da diğer ciddi psikolojik, bedensel ya da cinsel şiddete maruz kalmış kişi*" özel ihtiyaç sahibi birey olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, refakatsiz çocuk "*Sorumlu bir kişinin etkin bakımına alınmadığı sürece, kanunen ya da örf ve adet gereği kendisinden sorumlu bir yetişkinin refakati bulunmaksızın Türkiye'ye gelen veya Türkiye'ye giriş yaptıktan sonra refakatsiz kalan çocuk*" şeklinde tanımlanarak hem özel ihtiyaç sahipleri hem de refakatsiz çocukların yüksek yararına yönelik uygulamalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak bunun hangi hazırlıklar ve düzenlemelerle, nasıl yapılacağı konusunda boşluklar bulunmakta ve özellikle kapsayıcı eğitim bağlamında çeşitli düzenlemeler yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Tüm düzenleme ve uygulamalar kapsayıcı eğitimin önemine vurgu yapmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin önemi:

- Farklı gelişim özelliklerine ve öğrenme gereksinimlerine sahip çocukların öğrenme ortamlarında bir arada bulunmalarını, başkalarına saygı göstermelerini ve toplumun değerli bir bireyi olmalarını sağlar.
- Çocukların güçlü yanlarını öne çıkarır.
- Ayrıştırıcı eğitim ortamlarının doğurabileceği ayrımcı yaklaşımların önüne geçer.
- Çocuklar arasındaki farklılıkları gözetmeksizin, okula gelen tüm çocuklara yarar sağlamayı amaçlar.
- Tüm çocukların gelişimini ve akademik başarısının yükselmesini destekler.
- Çocukların aile dışındaki ortamlarda sosyal ilişkilerinin ve etkileşimlerinin gelişmesini sağlar.
- Sivil katılım, istihdam ve toplum hayatını kapsayıcı hâle getirir.
- Tüm çocukların toplumsal yaşama katılımını sağlar.
- Tüm çocukların öğretmenleri, ebeveyni ve akranları tarafından desteklenmesini sağlar.

Tarihsel süreçte gelinen aşama kapsayıcı eğitimin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle uygulama boyutunda konuştuğumuz tüm bu yararların uygulamada karşılığını

bulabilmesi büyük önem arz etmektedir. Gelinen aşama uygulama boyutunda şu husulara özellikle dikkat edildiğini göstermektedir:

Erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme alanlarının oluşturulması: Okul olanaklarının ve öğrenme araç ve gereçlerinin, tüm çocuklar için fiziksel olarak erişilebilir ve kullanılabilir hâle getirilmesine yönelik çabalar artan oranda devam etmektedir.

Kapsayıcı eğitime yönelik eğiticilerin mesleki gelişimine destek verilmesi: Başta öğretmenler olmak üzere tüm eğiticilerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum, bilgi ve becerilerini geliştirici eğitim faaliyetlerinin sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi için tedbirler alınmaya çalışılmaktadır.

Çok sektörlü bir yaklaşımın kullanılması: Okulun içinde ve dışında, çocukları eğitim hizmetlerine erişmekten alıkoyan engellerin belirlenmesi ve kolaylaştırıcı önlemlerin alınması için alternatif çözüm önerileri üretilmektedir.

Toplumun sürece dâhil edilmesi: Ailenin ve toplumun diğer üyelerinin, tüm çocukların eğitiminin bir parçası olmasının teşvik edilmesi ve kolaylaştırılmasına yönelik faaliyetler artırılmaya çalışılmaktadır.

Hizmetlere ve hizmet alan gruplara yönelik verilerin toplanması: Okuldaki kapsayıcı eğitim hizmetlerine yönelik verilerin toplanması, çözümlenmesi ve bulguların, hizmetlerin etkililiğini değerlendirmede ve okul gelişimine yönelik yeni stratejiler geliştirmede kullanılmasına yönelik artan girişimler göze çarpmaktadır.

Gerek uluslararası gerekse ulusal boyuttaki yasal düzenlemelerde kapsayıcı eğitimin uygulamalarına yönelik çeşitli düzenlemelere yer verildiği, uluslararası düzenlemelerde BM, UNICEF, UNESCO ve AB temelli çalışmaların olduğu dikkati çekmektedir. Ulusal düzenlemelerde ise ülkemizin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerin etkisi görülmekle birlikte, özel eğitim bakış açısı odaklı yasal düzenlemelerin olduğu söylenebilmektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik işleyişi dikkate alan; ne, ne zaman, hangi durumlarda, ne amaçla ve kimler tarafından sorularının yanıtlarını verebilecek hizmet düzenlemelerini içeren yasal düzenlemelere gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Yasalar, okul sistemlerinin dönüşümü için temel olan başlangıç noktaları olduğundan, kapsayıcı eğitim yaklaşımının okullarda işler hâle getirilmesinde gerekli düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır. Örneğin, gelişimsel yetersizliği olan çocukların yetersizlik durumlarına ilişkin farkına varılma aşamasından alacakları hizmetlerin uygulanmasına kadar olan süreçte, kendi gereksinimleri çerçevesinde mümkün olduğunca eğitim ortamlarından izole edilmeden ve aileleri ile birlikte bu hizmetleri almalarına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Bölüm 5

Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri, Kapsayıcı Okulların ve Sınıfların Özellikleri

Kapsayıcı eğitim anlayışının net olarak anlaşılabilmesi ve uygulamaya aktarılabilmesi bileşenlerinin anlaşılmasına bağlıdır. Kapsayıcı eğitim erişim, katılım ve destek olmak üzere üç bileşende şekillenmektedir (Yılmaz & Karasu, 2018). Kapsayıcı eğitimin bileşenlerinin tamamı çocuğu merkeze alarak, ona bireyselleştirilmiş destekler sunulmasını; eğitim ortamında aidiyet ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini, buna yönelik olarak öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesini ve bu sürecin de izlenip değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Erişim, fiziksel engellerden arındırılarak sınıfın her noktasının tüm çocuklar tarafından kullanılabilir olması, öğrenmeyi desteklemeye yönelik çeşitli türde etkinliklere izin veren şekilde sınıf ortamının düzenlenmesi ve sınıftaki tüm materyallerin çocuklar tarafından bireysel gereksinimleri temelinde kullanılabiliyor olmasını ifade etmektedir (Barton & Smith, 2015). Erişim, fiziksel engellerin ortadan kaldırılarak çeşitli etkinlik ve ortamların oluşturulması ile her bir çocuk için gelişim ve öğrenme süreçlerine yönelik uyarlamaların yapılmasını içerirken; erişilebilirlik herkesin istediği her yere ve her hizmete, bağımsız ve güvenli olarak ulaşabilmesi ve bunları kullanabilmesidir. Okullarımızda rampaların olması, tırabzanların/merdivenlerin çocuklara göre yapılması buna örnek olabilir.

Katılım, oyun ve öğrenme etkinlikleri ile meşgul olma ve her bir çocuk için aidiyet duygusunu teşvik etmeye yönelik çeşitli öğretim ve müdahale yaklaşımları kullanmayı ifade etmektedir. Çocukların oyun ve öğrenme etkinliklerine katılımlarının en önemli göstergesi fiziksel olarak orada bulunmanın yanı sıra etkinliklerle meşgul olmasıdır. Çocukların etkinliklere katılımının sağlanmasının amacı onların etkinliğin, rutinin aktif bir üyesi hâline gelmesini ve akranları ile bir arada olmasını sağlamaktır (McWilliam & Bailey, 1995). Katılım çeşitli özellikleri olan öğrencilerin kapsayıcı ortamlarda bulunmasından çok daha fazlasıdır. Öğrencilerin bireysel öğrenme ve gelişim özellikleri temelinde, çeşitli uyarlamalar yapılarak etkinliklere/derslere katılımını ifade etmektedir.

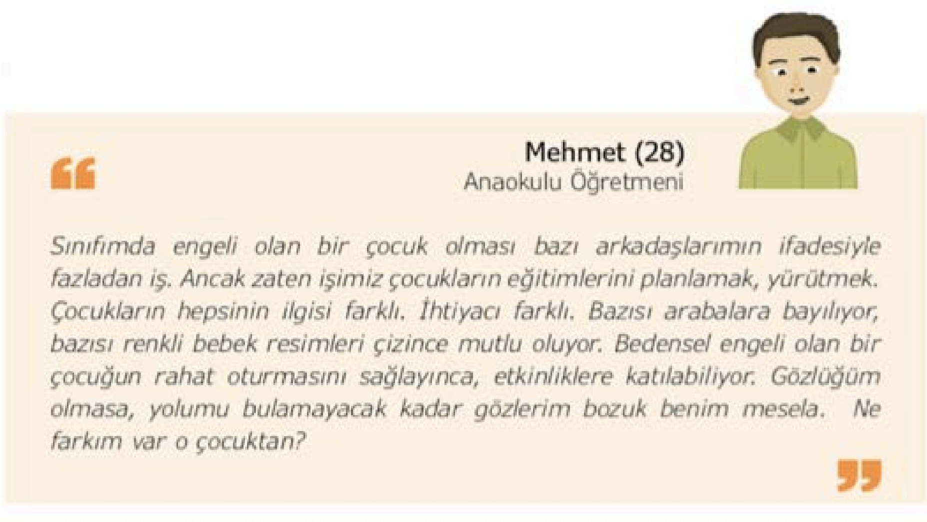
Destek ise kaliteli kapsayıcı eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi için sistem düzeyinde desteklerin altyapısının oluşturulmasına yöneliktir. Okullarda çalışan profesyonellerin mesleki gelişimi, organizasyon yapıları ve kapsayıcı eğitimi destekleyen veri sistemleri ile iş birliğini kapsamaktadır (Winton, 2016).

Kapsayıcı Eğitimin Bileşenlerinin Önemi

- Kapsayıcı eğitim bileşenlerinin tamamı çocuğu merkeze alarak, ona bireyselleştirilmiş destekler sunulmasını,
- Eğitim ortamında aidiyet ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini,
- Buna yönelik olarak öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesini ve bu sürecin de izlenip değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Kapsayıcı okullar yetersizliklerine, tanılarına, kültürel özelliklerine bakılmaksızın TÜM çocukların aynı ortamda eğitim alabildiği okullardır. Kapsayıcı okullarda çocuklar okul ortamının her yerine (yemekhane, atölyeler, tiyatro salonu, lavabolar, masa, sıralar vb.) erişebilir durumdadır. Gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklar akranları ile birlikte aynı ortamlara rahatça girebilmekte ve onlarla aynı saatte okulda bulunmaktadır. Tüm çocuklar okulun olanaklarından yararlanmakta ve mevcut eğitim programlarına adil şekilde katılabilmektedir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmenler, çocuklara sunulan desteğin sınıf ortamında erişimi ve katılımı artırıcı özelliklere sahip olmasının teminatıdır. Öğretmenler, çocuklar arasındaki etkileşimleri kolaylaştırarak, tüm çocukları aynı etkinliklerin ortağı yaparak, aynı sınıfın parçası olduklarını hissettirerek, sınıf kimliği oluşturur ve basit uygulamalarla bu kimliğin sürekliliğini sağlar. Bir öğretmenimiz sınıfında özel gereksinimli bir çocuğun bulunma durumunu "farklılık" odağından ziyade "çeşitlilik" vurgusu yaparak şu şekilde ifade etmiştir:



http://www.egitimdebirlikteyiz.org/CmsFiles/Materyaller/4/toplum_kilavuzu.pdf

Kapsayıcı Okullar ve Tüm Personel

- Çocukların/öğrencilerin okula geldikleri andan itibaren tüm personel tarafından selamlaşılması ve güler yüzle karşılanması
- Çocuklara/öğrencilere destek olabilecek personele onların özel ihtiyaçları (ilaç, alternatif destek vb.) hakkında bilgi verilmesi,
- Çocukların/öğrencilerin yapabildikleri temelinde okuldaki tüm personel tarafından desteklenmesi kapsayıcı kültürü oluşturan en temel adımdır.

Bir sınıf ortamı içindekilerden çok daha fazlasıdır. Kapsayıcı sınıf ortamlarının da çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Farklı öğrenme ve öğretme şekillerine zemin hazırlayan, bunlara imkân veren; aidiyet, sosyal ilişkiler ve etkileşimi oluşturan; her çocuğun kendi hızında ve kendi öğrenme şekliyle öğrenmesine yönelik desteklendiği; öğrenmeyi ve katılımı destekleyen kaynakların yer aldığı; tüm çocukların birlikte öğrenebildiği ve eğlenebildiği ortamlardır (Allan ve Cowdery, 2015; Graham, 2020).

Sınıf ortamlarının düzeninin, materyallerin dolapların ve kullanım alanlarının çeşitli avantajları ve dezavantajları olabilmektedir. Örneğin, bir okul öncesi sınıfında geniş alanlar olması çocuklar için zaman zaman sınıf yönetimi bakımından dezavantaj olabilmektedir. Sınıf alanının kullanımı ve öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi bakımından belli bir organizasyonun yer alması, yan yana kullanılabilecek alanların uygunluğunun belirlenmesi ise avataj olabilmektedir.

Kapsayıcı Sınıf Ekolojisi

Kapsayıcı sınıf ortamlarının fiziksel ve sosyal özellikleri birbirleri ile ilişkilidir ve içerisinde bulunanların davranış özellikleri ile birlikte "ekolojik" olarak ele alınmaktadır. Sınıf ortamının düzenlenmesi ve tüm çocuklar için yararlı hâle getirilmesinde fiziksel ve sosyal ekolojik özelliklerin bir arada ele alınması önemlidir. Fiziksel ekolojik özellikler kapsamında materyaller/araçlar, etkinlik ortamı, görseller ve çizelgeler, sınıftaki yetişkin-çocuk oranı yer almakta iken sosyal ekolojik özelliklerde akran etkileşimi, yetişkin-çocuk etkileşimi, materyaller ve ortamla etkileşim, sosyal ilişkiler, aidiyet yer almaktadır (Odom ve Bailey, 2001).

Kapsayıcı Sınıf Ortamları Nasıl Geliştirilebilir?

Kapsayıcı sınıf ortamlarının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerimizin kendilerine "Sınıf ortamından tüm çocukların yararlanması için neler yapabilirim? Onları desteklemeye yönelik neler yapabilirim?" sorularını sorması çok önemlidir. Fiziksel ortama yönelik, dolaplar, materyaller ve sınıfta yer alan görsellerin düzenlenmesi; sosyal ortama yönelik öğrenme merkezleri ve etkinlikler, günlük akış rutinleri ve sınıf kurallarına yer verilmesi sınıf ortamlarının geliştirilmesi bağlamında ele alınabilir.

Özetle, erişim, katılım ve destek bileşenleri kapsayıcı eğitimin sınıflarınızda nasıl işler hâle gelebileceğine ilişkin öneriler sunmaktadır. Bu bileşenler sonraki oturumlarda ele alınacak önerilerin zeminini oluşturması açısından önemlidir. Kapsayıcı okullar, öğrencilerinin fiziksel ortamın ve materyallerin tamamına erişebildiği; öğrencilerin okulun aynı ortamlarında birlikte öğrenip eğlenebildiği, okulun tüm personeli tarafından kabullenilip desteklendiği ortamlardır.

Bölüm 6

Kapsayıcı Okul ve Özellikleri

Kapsayıcı okul; farklılıklarına rağmen tüm öğrencilerin başarabileceğine inanan, ortak bir anlayış geliştirmiş, kişisel haklara ve eşitliğe değer veren okulları tanımlamakta kullanılan bir kavramdır. Tanımda da görüleceği üzere kapsayıcı bir okulda tüm farklılıklar bir zenginlik olarak görülür ve kapsayıcı okul kavramı bir strateji veya uygulamadan çok farklılıkları kucaklayan ve değer veren eğitsel bir yönelimi ifade etmektedir. Bu okulların genel özellikleri dikkate alındığında bazı kavram ve uygulamaların ön plana çıktığı görülmektedir:

Liderlik

Kapsayıcı okullarda, liderlik pozisyonunda bulunan, eğitim kurumlarının her kademesindeki yöneticiler, bunlar arasında ülkemiz özelinde değerlendirdiğimizde okul yöneticilerinden başlayarak merkez ve taşra birimlerindeki idari karar verici pozisyonlarında yer alan kişiler kapsayıcılık bağlamında okula bir vizyon belirleme, bu vizyon için destek bulma ve okul personeli ile çalışarak okulu başarılı bir okul durumuna getirme konularında önemli rol oynar. Burada şu hususu da gözden kaçırmamamız gerekiyor: Yapılan pek çok çalışma, liderliğin kapsayıcı okulun gelişiminde en önemli destek veya en büyük engel olabileceğini göstermektedir. Liderlik pozisyonlarında bulanan yönetici ve öğretmenlerin temel olarak; öğrencilerin, personelin ve ailelerin okulun temel felsefesi olarak kapsayıcılığı anlamalarına yardımcı olmada temel rol ve sorumlulukları vardır. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim anlayışında uygulamaya konulan yeni yaklaşımları uygulamada okul personeline liderlik etme ve öğretmenleri kapsayıcılığı destekleyici yeni yöntem ve stratejileri uygulama konusunda cesaretlendirme ve destekleme boyutlarında da kilit role sahip kişilerdir. Yöneticilerin bu rolleri aileleri ve yerel toplum açısından ele alındığında, okulun kapsayıcılık anlayışı konusunda onları bilgilendirme ve eğitme gibi sorumlulukları da beraberinde getirmektedir.

Bireysel Farklılıklar

Kapsayıcı okul bireysel farklılıklara önem verir, öğrencilerin katılımını önemser ve öğretmenler, öğrenciler, idari personel ve aileler başta olmak üzere okulun tüm paydaşlarının öğrenme ve öğretim faaliyetlerinde sorumluluk ve görev almalarını destekler. Kapsayıcı bir okulda tüm öğrencilere ve personele saygı ve hakkaniyetle yaklaşılır, tüm görüş ve katkılara değer verilir. Bu okulların diğer önemli bir özelliği ise iş birliğidir; okulun içinde ve dışındaki tüm paydaşlar okulun ve öğrencilerin başarısı için ortak çalışma anlayışına sahiptir. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak kapsayıcı okulun en temel gerekliliklerinden birisi demokratik sınıf ortamlarına sahip olmasıdır. Bu sınıf ortamlarında öğrenciler fikirlerini paylaşabilir, sınıf kurallarını ortaklaşa belirler ve kendi öğrenmeleri ve öğrenme ortamının nitelikleri konusunda karar verme hakkına sahiptir. Burada kendi sınıflarımızın demokratik bir sınıf olup olmadığını anlamak için bir öğretmen olarak bazı soruları kendimize yöneltebiliriz:

Sınıf kurallarını kim belirlemektedir? Özellikle öğrenim yılı başında yapılan sınıf kurallarını belirleme sürecinde sınıf kuralları öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa mı belirleniyor? Yoksa kural belirleyici sadece öğretmen mi? Aslında bu sürecin nasıl yürütüldüğü hakkında sınıfları gözlemlediğimizde kolaylıkla fikir sahibi olabiliriz. Alınan kararlarda söz sahibi olan ve katılım sağlayan öğrencilerin kurallara uyma ve kuralları uygulama aşamalarında daha dikkatli davrandıkları bilinmektedir. *Öğrenme ortamı nasıl?* Dışarıdan sınıfı izleyen birisi öğretimin ağırlıklı olarak öğretmen tarafından yürütüldüğü, öğretmenin baskın olduğu bir öğrenme ortamı mı yoksa tüm sınıfın aktif olduğu bir öğrenme ortamı mı görüyor? *Öğrenciler öğretmen tarafından verilen kararları sorgulayabilmekte midir? Öğrenciler rahat bir şekilde duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebiliyor mu? İçerik ve öğretim ile ilgili kararları kim vermektedir?* İçeriğin, eğitim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin seçiminde kararlar öğretmen tarafından mı verilmektedir yoksa öğrencilere danışılmakta mıdır? Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları temelinde mi alınıyor bu kararlar?

Tüm bu sorulara vereceğimiz cevaplar kendi sınıfımızın görünüm açısından demokratikliği hakkında bize bir fikir verecektir. Belki de öğretmen olarak bu konuda yapmamız gereken en önemli şeylerden birisi bir meslektaşımızı sınıfımıza davet ederek gözlem yapmasını istemek olacaktır. Bir kişinin kendisini dışarıdan birisinin gözüyle değerlendirmesi her zaman kolayca gerçekleştirilebilecek bir uygulama olmayabilir. Bunu gerçekleştirmenin etkili ve sıkça uygulanan bir yolu meslektaşlardan alınan destektir. Sınıfımızın arka sıralarına oturarak birkaç dersimizi izleyen bir meslektaşımız sınıf ortamımız hakkında bize birçok değerli bilgi sağlayacak, belki de farkında olmadığımız birçok sorunu görmemizi sağlayacaktır. Gözlem desteği sunacak bir meslektaşımızın olmadığı durumlarda derslerimizi kayıt altına alarak ve bu

kayıtları ders sonrası izleyerek de sınıf koşuşturmacamız içerisinde fark etmediğimiz bazı şeyleri görme fırsatımız olabilir.

Okul Kültürü

Güvenli, olumlu ve sağlam bir okul kültürü yaratmak kapsayıcı okul olma yolundaki en önemli adımlardan birisidir. Bunun en güzel örneğini okullarını sahiplenmiş ve içselleştirmiş olarak aile, öğretmen ve öğrencilerin okullarını ifade etmek amacıyla kullandıkları BİZ ifadesinde görebiliriz. Böyle bir okulun sınıflarında öğretmenler içeriği ve öğretim faaliyetlerini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde ve farklı beceri ve ilgilere sahip öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlemek için alternatif çözüm önerileri üretmeye çalışır. Bu sınıflarda yer alan ve kapsayıcı eğitimi benimsemiş öğretmenler materyalleri, ders planlarını, öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, eğitsel hedefleri kapsayıcılık anlayışına göre düzenlemeyi ve öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar. Kapsayıcı öğretimi benimsemiş bir öğretmen, farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencilerinin ihtiyaçları temelinde; farklı seviyelerde çalışma kâğıtları hazırlayabilir, düzenli çalışmada sıkıntılar yaşayan öğrencileri için öğrenci ile birlikte bireysel çalışma takvimleri oluşturabilir ve öğrencilerinin öğrendiklerini en iyi şekilde ortaya koyabilecekleri poster, sözlü sunum, drama gibi değerlendirme yaklaşımlarını alternatif olarak seçebilme imkânı sağlayabilir.

Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, 1960'larda popülaritesini kazanan programlı öğretim ile bireyselleştirilmiş eğitimi anımsatsa da bunlardan faklıdır. Bireyselleştirilmiş öğretimde öğrencilerin öğrenmeleri kendi yetenekleri ve hedefleri üzerinedir. Kendi stilleriyle bireysel olarak çalışırlar, tüm sınıf veya grup iletişimi kurmazlar. Farklılaştırılmış öğretim ise daha kapsamlıdır. Öğretmen, birden fazla etkinlik sunar, bu etkinliklerin içinde tüm sınıf, büyük grup, küçük grup, bireysel veya hepsini barındıracak şekilde ortamlar oluşturur. Farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme stilleri; öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve zekâ çeşitlerini etkileyen durumları ele alan beyin gelişimi araştırmalarının tümünü içermektedir. Farklılaştırılmış öğretimin temel iddiası; farklılaşmayı destekleyen bir öğretmenin, öğrencinin belirli bir konuyu daha derinlemesine inceleme, belirli bir beceri hakkında ek öğretim yapma, bir okuma parçasıyla ilgili rehberlik yardımı alma, bir grupla çalışma veya kendini ifade etme ihtiyacını anladığı ve bu ihtiyaca aktif ve olumlu yanıt verdiğidir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin genel amacı, öğrenme-öğretme sürecinde en üst düzeyde öğrenme gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini öğrenme sürecine dâhil etmektir.

Genel olarak ele aldığımızda kapsayıcı eğitimin etkililiği bazı bileşenlerin bir arada olmasına bağlıdır. Bu bileşenlerin başlıcaları arasında, bir sistem olarak okul, etkili/adanmış liderlik ve uzman profesyoneller, demokratik öğrenme ortamı, destekleyici okul kültürü ve tutumlar sayılabilir.

Kapsayıcı okul, öğrencilerin yapamadıklarına değil, yapabildiklerine odaklanır ve çeşitlilik odağında tüm öğrencilerin başarabileceğine inanır. Kapsayıcı okullar; tüm öğrencilere adil koşullar sağlar, kişisel haklara ve erişilebilirliğe değer verir ve herkesi önemseyen güvenilir bir okul ortamı yaratır.

Kapsayıcı okul felsefesini okul kültürü içide sürdürülebilir kılan önemli kişilerden biri okul yöneticisi ya da yöneticilerdir. Okul yöneticileri vizyon belirlerken bazı ilkeleri dikkate almalıdır. Bunlar arasında; her çocuğun öğrenme kapasitesinin olduğu, her çocuğun akranlarıyla birlikte eğitim görme hakkı ve okul sisteminin toplumdaki bütün çocukların kendine özgü ihtiyaçlarını dikkate almakla sorumlu olduğu sayılabilir.

Demokratik öğrenme ortamları içeriğin, öğretimin, sınıf yönetiminin ve değerlendirmenin tüm öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine göre düzenlendiği erişilebilir ve hak temelli eğitim yaklaşımını savunur. Eşit katılım fırsatı, öğretimsel süreçlere erişim demokratik öğrenme ortamının düzenlenmesinde temeldir.

Okul kültürü en temel anlamı ile okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inançlar ve tutumların birleşimidir. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi sonucu ortaya çıkan etkileşim okul kültürünün etkili olmasının belirleyicisidir. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır.

Son olarak, kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlar kapsayıcı eğitimin etkililiğini belirleyen bir faktördür.

İlkeler

Kapsayıcı eğitim ilkelerine göre yönetilen okullar genellikle günlük faaliyetlerine rehberlik eden bir dizi ilkeye dayanmaktadır. Kapsayıcı okul profilini belirleyen bu ilkeleri her okul biraz farklı çalışsa da, çoğu durumda özellikleri çok benzerdir. Bu özelliklere göz atacak olursak;

- Bu okullarda, özelliklerine veya kişisel koşullarına bakılmaksızın her tür öğrenciye erişim izni verilir. Eğitim fırsat eşitliği ve adaleti temelinde bir hak olarak görülür.
- Çocukların yaşam kalitesinin sadece öğrenme düzeyinde değil, her alanda artması hedeflenir. Çocuklar bir bütün olarak ele alınarak tüm gelişim alanları desteklenmeye çalışılır.
- Öğretmenler, kendilerini sınıflarında sadece bilgi aktarmaya adamak yerine rehberlik ve destek rolüne sahiptir. Öğretmenin rol ve sorumluluklarında farklılaşmalar vardır. Öğretmen bu rol ve sorumlulukları diğer paydaşlar ile paylaşmaya gönüllü ve isteklidir.
- Kapsayıcı eğitime dayalı okullar, çocuğu, kendi dönüşümünü gerçekleştirebilecek özerk ve yetenekli bir kişi olarak görür. Bireysel farklılıklar bir dezavantaj değil gelişime destek noktası olarak ele alınır.
- Öğrencilerde eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye ve farklı olanları kabul ederken kendi fikirlerini geliştirmelerine izin vermeye çalışılır. Bu demokratik tutumun diğer yaşam alanlarındada hayata geçirilebilmesi için tedbirler alınır.
- Öğretmenler, öğrencilerin performansını yalnızca akademik sonuçlarına göre değil, yetenekleri veya genel ilerlemeleri gibi diğer faktörlere göre de değerlendirmelidir.

Bölüm 7
Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Erişilebilirliği Artırma

Kapsayıcı eğitim ortamları çeşitli öğrenme ve gelişim gereksinimleri olan öğrencilerin yer aldığı ortamlardır. Bu ortamlardaki öğrenme süreçlerinin erişilebilir olmasına yönelik, öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri ve farklılaştırılmış öğretim kavramlarının ilkeleri uygulamaya yönelik öneriler sunmaktadır.

Öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri, kapsayıcı sınıf ortamı oluşturmaya yönelik öğrencilerin bireysel gereksinimlerine yanıt veren önerileri oluşturan kavramsal bir çerçevedir. Ne öğretilecek, nasıl öğretilecek ve neden bunun yapılacağına ilişkin çeşitli yollar kullanılarak öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri uygulamaya aktarılmıştır. Öğrenme için evrensel tasarım ilkelerine göre düzenlenen bir öğrenme ortamında öğretmen çoklu sunum yolları sağlayarak, çoklu meşgul olma yolları sağlayarak ve çoklu ifade etme yöntemleri kullanarak tüm öğrencilerinin erişimini artırabilir (Horn vd., 2016). Öğrenme için evrensel tasarım rehberinde bu öneriler detaylandırılmıştır.[1]

Çoklu sunum yolları sağlamak; öğretim sürecinde videolar, sunumlar, kitaplar, görseller gibi yazılı ve görsel, birbirinden çeşitli yollar kullanmayı ifade etmektedir. Çoklu ifade etme yolları sağlamak, öğrencilere sözlü, yazılı, resmederek, çizim yaparak, bilgisayar ya da diğer dijital araçları kullanarak kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaktır. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre performanslarını ortaya koymalarına yönelik fırsat vermektir. Çoklu meşgul olma yolları sağlamak ise öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını da teşvik etmeye yönelik olarak grup çalışmaları, oyunlaştırmalar, etkileşimli süreçlerin işler hâle getirilmesi olarak ifade edilebilir.

---

[1] https://udlguidelines.cast.org

Öğrenme ortamının çevresel düzenlemeleri yapılarak öğrencilerin erişilebilirliği desteklenebilir. Genellikle öğrenme ortamı ya da öğrenme çevresi denildiğinde fiziksel ortam öncelikle akıllara gelse de, çevresel düzenlemeler fiziksel çevre, sosyal çevre, geçici çevreye yönelik düzenlemeleri ve aynı ortamda bulunan materyallerin uyarlanmasını ve özel material desteğini içerir.

Ortama davranışları düzenleyici görsel ipuçlarının yerleştirilmesi, duyarlılığı olan öğrenciler için ısı, ışık ve ses düzeyinin ayarlanması, öğrencilerin gereksinimlerine göre kural hatırlatıcılarının yerleştirilmesi ile fiziksel çevreye yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Sosyal çevreye yönelik olarak, küçük grup çalışmalarına yer verilebilir. Akran eşleşmesi yapılabilir. Oturma düzeni farklılaştırılarak öğrenme hedefleri bu doğrultuda çalışılabilir. Görseller oluşturulup çocukların rutinlerini destekleyen şekilde kullanılabilir.

Öğrencilerin geçici olarak bulundukları yemekhane, lavabo gibi yerler geçici çevre olarak adlandırılmaktadır. Bu ortamların öğrencilerin fiziksel yapısı dikkate alınarak düzenlenmesi, öğrencilere davranışları ile ilgili hatırlatıcı pano görsellerin kullanımı desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için önemlidir.

Öğrencilerin gereksinimlerine göre kullandıkları materyaller uyarlanabilir. Onların oturma düzenini destekleyici, sandalye ve sıralarının düzenini oluşturan materyaller kullanılabilir. Sıra alma ve duruşlarını destekleyen araçlar yapılabilir.

Özellikle koordinatif becerilerinde yetkinlikleri sınırlı öğrencileri desteklemeye yönelik olarak kalemlerin, boyaların ve elde tutulacak (boya fırçası vb.) diğer araçların öğrencilerin kavrama becerilerine yönelik olarak uyarlanması önem taşımaktadır. Örneğin, tutmayı kolaylaştırıcı ek araçlar eklemek (oyun hamuru, lastik, cırtcırtlı bant vb.) ya da kas yetersizlikleri bulunan öğrenciler için boyaları ve kalemleri ağırlaştıran ek parçalar eklemek öğrencilere destek olabilir.

Kesme becerisi öğrencilerin erken dönemden itibaren zorlandıkları bir beceridir. Buna yönelik olarak kesilecek materyallerin masaya sabitlenmesi, kesilecek alanın kademe kademe daraltılması ve önce düz çizgilerden daha sonra ziksak çizgiler şeklinde kesmeye geçilmesi önerilir.

Öğrencilerin sağ ya da sol aktif el kullanımlarına göre ortamda düzenleme yapılması, kullanılacak materyallerin erişebilirliği için çok önemlidir. Zaman zaman yine kesme becerilerine ilişkin kesilecek materyali sabitlemek üzere çeşitli tutma araçları kullanılarak erişilebilirlik artırılabilir.

Ortamın ve materyallerin erişilebilirliğinin artırılmasına yönelik olarak uyarlamalar ve erişilebilirliği artırıcı bu tarz düzenlemeler sadece özel gereksinimli çocuklarımız için yapılmaz, tüm çocuklarımızın desteğe ihtiyacı vardır. Tüm çocuklarımızın erişilebilirliği artırma ya da katılımı destekleme boyutunda belirli alanlarda desteğe ihtiyacı olduğunu unutmazsak, kapsayıcı sınıf oluşturmaya yönelik girişimlerimizi de ona göre belirleyebiliriz.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi kullanılabilecek materyallerin ve ortamın da gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesi ve uyarlanması ile mümkündür. Onların performansları temelinde gözlem yapılarak gereksinimleri fark edilmeli ve buna yönelik destek sunulmalıdır. Yapılan düzenlemelerin etkisi değerlendirilmeli ve bir güncellemeye gereksinim olup olmadığına karar verilmelidir.

Bölüm 8
Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Katılımı Sağlama

Kapsayıcı eğitim ortamlarında katılım, öğrencilerin etkinliğin, derslerin, rutinin aktif bir üyesi hâline gelmesini ve akranları ile bir arada olmasını sağlamaktır. Bu kapsamda tüm çocuklara yönelik öğrenme içeriğinde, sürecinde ve öğrenme süreci sonunda (ürünlerde) yapılabilecek düzenlemeler çocukların katılımı konusunda önemli yol araçlarıdır (Yılmaz, 2020).

Çocukların/öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanmasının amacı onların etkinliğin, derslerin, rutinin aktif bir üyesi hâline gelmesini ve akranları ile bir arada olmasını

sağlamaktır. **Öğrenme içeriğinin farklılaştırılması** katılımı sağlamaya destek olabilir. Bu amaçla çocukların tercihleri dikkate alınabilir, etkinlikler basitleştirilebilir ya da çeşitlendirilebilir.

Çocukların Tercihleri

- Çocukların materyal kullanma, öğrenme içeriğinin bir kısmını kendi seçimi doğrultusunda belirleme gibi alternatiflerinin olması onların öğrenme sürecine motivasyonlarını artıran önemli bir unsurdur.
- Sevdiği deftere yazı yazması, etkinlik sürecinde sevdiği bir oyuncağını yanında bulundurması onların katılımını destekleyebilir.

Etkinlikleri Basitleştirme

- Karmaşık bir beceri içeren etkinlikleri onu oluşturan küçük parçalara bölerek veya basamak sayısını azaltarak kapsamını çocuğa göre sınırlandırmadır.
- Bu yapılırken çocukların performanslarının dikkate alınması ve onlara özgü, yapabilecekleri şekilde bir aşamalandırmanın olması önem taşımaktadır.

Etkinlikleri Çeşitlendirme

- Tek tip etkinliklere yer vermekten çok çocukları farklı gelişimsel alanlarda desteklemeyi ve bireysel gereksinimleri doğrultusunda ilerlemelerine yardımcı olacak şekilde, farklı türde etkinlikler yapmayı içerir.
- Derslerde yer alan etkinlikleri müzik, sanat ve hareket içeren ögelerle birleştirmek bu kapsamda yapılabileceklerdendir.

Öğrenme sürecini farklılaştırmada desteğe gereksinimi olan öğrenciler için yetişkin desteği ya da akran desteği sunulabilir. Yetişkin desteği, çocukların katılım ve öğrenmesini desteklemek için yaptıkları müdahaleyi kapsamaktadır. Bununla birlikte, öğrenme sürecindeki etkileşimlerde geri bildirimin kullanılması da oldukça önemlidir. Geri bildirim öğrencilere kendi davranışları hakkında sunulan bilgidir. Farklı sınıflamaları ve türleri bulunmakla birlikte, bu kısımda düzeltici geri bildirim, betimleyici geri bildirim ve çaba geri bildirim gibi türleri ele alınmıştır.

Düzeltici geri bildirim, öğrencilere yapması istenilen görevle ilgili sunulan geri bildirimdir. Çocuğun davranışının ya da tepkisinin yanlış ya da uygun olmadığını bilmesini sağlamakta ve çocuğa daha uygun bir alternatif sunmaktadır (Sandall & Schwartz, 2014). Örneğin, renklerle ilgili bir etkinlik yapılıyorsa ve öğretmen bir çocuğa mavi renkli bir legoyu gösterip "Bu ne renk?" diye sorduğunda çocuk "sarı" diyorsa, öğretmenin çocuğun tepkisi ardından "Bu mavi" demesi ve 2-3 saniye bekleyerek çocuktan "mavi" demesini beklemesi düzeltici geri bildirimdir.

Betimleyici geri bildirim, öğrencilere davranışlarının bulunduğu ortama ve kişilere etkisi ile ilgili sunulan, olumlu olarak ifade edilen geri bildirimdir. Onlara hangi davranışların sınıf ortamında uygun/kabul edilebilir olduğu konusunda bilgi veren önleyici bir sınıf yönetimi stratejisi olarak da ifade edilmektedir (Hemmeter, Snyder, Kinder & Artman, 2011). Örneğin, serbest oyun zamanında çocuklara "Ayşe ile oyuncaklarını çok güzel paylaştın.", "Onunla oynadığın için Can çok mutlu oldu, harikasın!" gibi çocukların davranışlarını betimleyerek onlara sunulan geri bildirim betimleyici geri bildirim olarak düşünülebilir.

Çaba geri bildirimi, öğrencilere öğrenme sürecindeki çabalarına yönelik davranışlarına sunulan geri bildirimdir (Burnett, 2002). Örneğin, sanat etkinliğinde fırça ile boyama yapan bir çocuğa öğretmeninin "Çok çabalıyorsun, boyamanı bitirmek üzeresin." demesi ya da parkta kumu bir kaptan diğerine boşaltmaya çalışan ve ard arda deneyen çocuğa "Gerçekten çok çalışıyorsun, deniyorsun." şeklinde yaptıklarını ifade etmesi çaba geri bildirimi olarak düşünülebilir. Özellikle akranlarından biraz daha desteğe gereksinimi olan, cesaretlendirmeye ve teşvik edilmeye ihtiyacı olan çocuklar için çaba geri bildirimi çok önemlidir.

Öğrenme ürünlerinin farklılaştırılması, öğrenme sonucundaki kazanımları ifade etme yollarının çocukların performanslarına göre farklılaştırılmasıdır. Öğrenme ürünleri ile kast

edilen öğrencilerin ne öğrendiğini, nasıl gösterebileceğidir. Öğrenme ürünleri öğrencilerin öğretim süreci sonunda neleri, ne kadar öğrendiklerini gösterir. Farklı şekillerde/düzeylerde tepki verme çocukların bir öğrenme süreci sonunda verdiği tepkilerin farklılaştırılmasını ifade eder. Çocuklara bir rakam öğretildi ise ifade edici dil becerileri sınırlı olan bir çocuğa öğretilen rakamı "Bu kaç?" şeklinde sormak yerine onun karttan göstermesini istemek, oyun hamurları ile o rakamı yapmasını istemek farklı şekillerde tepki vermeye örnek olabilir. Karmaşık şekillerde/düzeylerde tepki verme ise akranlarından daha ileride olabilen çocuklar için onlardan istenen öğrenme süreçlerine ilişkin tepkilerin karmaşıklığını artırmaya yöneliktir. Bir kitap okunduğunda çocuklara soru soruluyor ise, bazı çocukların iki sözcükle ifade etmesine yönelik sorular sormak; bazı çocukların ise üç-dört cümle ile ifade etmesine yönelik açık uçlu sorular sormak buna örnek olabilir.

Özetle, kapsayıcı eğitim ortamlarında çocukların katılımının sağlanması öğrenme içeriğinde, sürecinde ve sonucunda yapılabilecekler ile mümkün olabilir. Çocukların gereksinimleri doğrultusunda yapılabilecek uyarlamalar ile katılımları desteklenebilir. Uyarlamalar ve düzenlemeler çocuklar için belirlenen amaçları karşıladığında güncellenebilir.

Bölüm 9

Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Öğrenme İçeriklerine İlişkin Düzenlemeler

Kapsayıcı eğitim ortamları hangi kademede olursa olsun, hangi ders kapsamında olursa olsun birbirinden çeşitli öğrenme gereksinimleri olan öğrencilerden oluştuğundan, öğrencilerin performanslarına ve öğretilmek istenen konulara göre içeriğin düzenlenmesini gerektirir.

Öğretmenlerimizin öğrenme içeriklerini kapsayıcı şekilde düzenlemeden önce kendilerine "Sınıfımdaki öğrencilere ne öğreteceğime nasıl karar veriyorum?" sorusunu sormaları ve kendi yanıtlarını oluşturmaları gerekir. Sınıftaki öğrencilerin benzer öğrenme ve gelişim özellikleri olduğu düşünüldüğünde bu soruya verilen yanıt farklı olacak, birbirinden çeşitli "heterojen" yapıda bir sınıfa sahip olunduğu düşünüldüğünde ise verilen yanıt farklı olacaktır. Proje yaklaşımının öncüsü ve erken öğrenme projesinin baş araştırmacısı olan Lilian Katz, birbirinden çeşitli özellikleri olan öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta *"Bir öğretmen tüm sınıfa aynı anda bir şey öğretmeye çalıştığında, büyük ihtimalle çocukların üçte biri bunu zaten biliyor, çocukların üçte biri anlıyor ve kalan üçte biri anlamıyor olabilir. Yani çocukların üçte ikisi zamanlarını boşa geçiriyor."* demiştir. Eğer öğrencilerimizin birbirinden çeşitli öğrenme gereksinimlerinin olduğunu düşünmüyorsak farkında olmadan bu şekilde bir öğrenme ortamı kurgulamış olabiliriz.

Öğrencilere ne öğretileceğine karar verilirken öğrenme gereksinimlerine, hazır bulunuşluklarına, değerlendirme sonuçlarına ve müfredat kazanımlarına bakılmalıdır. Değerlendirme sonuçlarına göre elde ettiğimiz öğrenci gereksinimlerine yönelik hareket edilmesi önemlidir. Sınıflarda gereksinimleri, özellikleri, ilgi alanları, kendilerini ifade etmeleri bakımından çok çeşitli bilgi ve beceri düzeyinde olan öğrenciler vardır. Her öğrenci aynı içeriği, aynı şekilde öğrenemeyebilir. Bu nedenle bazı öğretimsel uyarlamalara ihtiyaç duyulabilir. Öğrenme içeriklerinin ve diğer özelliklerinin uyarlandığı sınıflar ile geleneksel sınıflar arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkları Taneri (2019), Tomlinson (1999)'dan uyarlayarak Şekil 3'te yer alan şekilde ifade etmiştir:

Geleneksel Sınıflar	Öğretimin Uyarlandığı Sınıflar
Öğretim öğretmen merkezlidir.	Öğretim öğrenci merkezlidir.
Öğretim genel olarak büyük grup etkinlikleri şeklinde yapılır.	Farklı gruplama formatları (büyük grup, küçük grup, akran eşleme) vardır.
Gruplar oluşturulurken sabit ve öğretmen yönlendirmeli olarak düşük, orta, yüksek başarılıların grupları şeklinde yapılır.	Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine ve ilgilerine göre gruplamalar yapılır.
Öğretmen daha çok orta seviyedeki öğrencilere göre öğretim yapar.	Öğretmen sınıfındaki herkesin özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmaya çalışır.
Öğretim tek bir şekilde (ders anlatımı yoluyla) sağlanır.	Öğretim birden fazla yolla sağlanır.
Öğretim görevleri, sınıf düzeyindeki standartlarla uyumludur.	Sınıf düzeyindeki standartlarla uyum sağlarken, öğretim görevleri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve farklılıklarına hitap edecek şekilde tasarlanmıştır.
Öğretmen bilgiyi sunmak için tek bir kaynağa güvenir.	Öğretmen bilgileri sunmak için çeşitli materyaller (örneğin, birden fazla sınıf düzeyinden ders kitapları, bilgisayar yazılımı) kullanır.
Öğretmen tüm öğrencilere aynı ödevi verir.	Öğretmen birkaç ödev seçeneği sunar.

Şekil 3. Geleneksel sınıflar ve öğretimin uyarlandığı sınıflar

Öğrenme içeriği öğrencilere ne öğretileceğini ifade eder. Öğretimin uyarlandığı sınıflarda öğrenme içeriği de öğrencilere göre farklılaştırılır. Öğrenme içeriğinin uyarlanması çeşitli yollarla yapılabilir. Öğrenme içeriğinin miktarı, zorluğu değiştirilerek, alternatif hedefler konularak ve öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak gerçekleştirilebilir (Tomlinson, 2001).

- Boyut/miktar: Öğrencinin öğrenmesi beklenen öge sayısı değiştirilerek yapılabilir.
- Zorluk: Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre zorluk seviyesini çeşitlendirilerek yapılabilir.
- Alternatif hedefler: Aynı materyalleri ve içeriği kullanırken öğrenciler için ders amacını çeşitlendirilerek yapılabilir.
- Öğrencilerin ilgileri: Öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak motivasyonlarının artırılması gerekebilir.

<u>Öğrencinin öğrenmesi beklenen öge sayısını değiştirmeye yönelik olarak</u>;

- Bir seferde tamamlanacak çalışma sayfası sayısını azaltabilir ya da artırabilirsiniz.
- Çalışma sayfasında yer alan soruların sayısını öğrencinin performansına göre azaltabilir ya da artırabilirsiniz.
- Boyanması gereken bölümden bir kısmının boyamasını isteyebilirsiniz, yapılacak işlemlerden bir kısmını yapmasını bekleyebilirsiniz.

<u>Öğrencinin öğrenmesi beklenen öge sayısını değiştirmeye yönelik olarak</u>;

- Beden eğitimi dersinde oynanan parkurlu bir grup oyunu varsa bir (ya da birden çok) kısmını tamamlamasını isteyebilirsiniz.
- Türkçe dersinde okunması gereken bir okuma materyalinin bir (ya da birden çok) bölümünü okumasını isteyebilirsiniz.

- Matematik dersinde çözmesi gereken problemlerin sayısını performansına göre azaltabilir ya da artırabilirsiniz.
- Öğrenmesi gereken bir şarkının bir kısmını söylemesine isteyebilirsiniz.
- Tarih dersinde anlatılan olayların bir kısmını özetlenmesini ya da birden çok olay örgüsünü ilişkilendirerek anlatmasını isteyebilirsiniz.

Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre zorluk seviyesini çeşitlendirmeye yönelik olarak;

- Kısmen tamamlanmış ders notları verebilirsiniz.
- Çok aşamalı etkinliklerin nasıl yapılacağını aşama aşama görselleri ile anlatıp yönergeleri ard arda sunabilirsiniz.
- Akranlarından göreceli olarak hızlı öğrenen ve sınıf seviyesinin üstünde yer alan öğrenciler için aynı içerikleri daha karmaşık hâle getirebilirsiniz.

Aynı materyalleri ve içeriği kullanırken öğrenciler için ders amacını çeşitlendirmeye yönelik olarak;

- Türkçe dersinde aynı etkinlikle bağlantılı olarak bir öğrenciden kelimenin tanımını yazmasını isterken, diğerinden kelimeyi tanımıyla eşleştirmesini veya kelimeyi sözlü olarak tanımlamasını isteyebilirsiniz.
- Matematik dersinde aynı etkinlikle bağlantılı olarak öğrencilerin bir kısmının verilen geometrik şekil üzerinde çevresini hesaplamasını, diğerlerinin alanını hesaplamasını isteyebilirsiniz.
- Web 2.0 araçları kullanarak çeşitlendirilmiş amaçları öğrencilerinizin gereksinimleri doğrultusunda onlarla paylaşabilirsiniz.

Öğrenme içeriklerinin uyarlanmasında bir diğer yöntem öğrencilerin ilgilerini dikkate alarak içeriği düzenlemek olabilir. Öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınması, mevcut öğrencilerin ilgi alanları üzerine inşa edilen veya öğrencilerin ilgi alanlarını genişleten fikirlerin ve materyallerin müfredata dâhil edilmesini içerir. Öğrencilerin ilgilerini içeriğe dâhil etmenin tek bir yolu yoktur. Birden fazla strateji ile bu yapılabilir. Örneğin;

- "Araştırıyorum" stratejisi öğrencileri kendi deneyimlerine dayalı olarak kişisel ilgi alanlarına giren bir konuda araştırmacı olmaya teşvik eder.
- "Sorularım var!" stratejisi öğrencileri bireysel olarak ilgilendikleri soruları sormaya, sorularına nasıl cevap bulabileceklerini bulmaya ve bulduklarını akranlarıyla paylaşmanın yollarını tasarlamaya teşvik eder.
- "Bir ders tasarlıyorum!" stratejisinde öğrenciler bir ders dönemi veya birkaç ders dönemi boyunca ne üzerinde çalışacaklarına karar verirler. Hedefleri belirlerler, zaman çizelgeleri belirlerler, hedeflerine doğru çalışırlar ve kendi ilerlemelerini değerlendirirler.

İçeriği uyarlamanın bahsedilen böyle yolları olduğu gibi destekleme (scaffolding), öğrenme sözleşmeleri ve mini dersler de yer almaktadır.[2] "Scaffolding" ifadesi Türkçe "iskele ya da iskele kurma" anlamına gelse de eğitim alanında "destek" ya da "destekleme" olarak kullanılmaktadır. Destekleme stratejisinde, öğrencinin performansına göre sistematik olarak sunulan destek öğrenci bağımsızlaştıkça kaldırılarak aşamalı bir sistem izlenir. Örneğin, öğretmen, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yardımcı olmak için okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanabilir. Okuma öncesinde önceki bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma gibi; okuma sırasında şematik düzenleyiciler kullanma gibi, okuma sonrasında ise özetleme stratejileri gibi. Başlangıçta öğretmen, öğrencilerin stratejiyi uygulamalarına yardım etmede aktif olarak yer alabilir. Ancak onlar stratejiyi öğrendikçe, öğretmen stratejiyi uygulama sorumluluğunu kademeli olarak öğrencilere devreder. Bir diğer örnek olarak, öğrenci yeni bir beceri veya görevi öğrenmekte zorluk çektiğinde, öğretmen görevin adımlarını belirleyerek (yani bir görev analizi) ve ardından sesli düşünerek, bu adımları modelleyerek öğretimi destekleyebilir. Örneğin, bir öğretmen, iki basamaklı iki sayıyı toplamakta zorluk çeken bir öğrenci için talimat

[2] https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/di/cresource/q2/p05/#content

verir. Başlamak için öğretmen, görevi yönetilebilir adımlara bölerek bir görev analizi gerçekleştirir. Daha sonra öğretmen, görevdeki her adımı birden çok kez modeller ve öğrencinin pratik yapması için zaman tanır. Öğrenci görevde ustalaştıkça destekler yavaş yavaş kaldırılır.

Öğrenme Sözleşmesi

Öğrenme sözleşmesi, öğrencinin belirli bir süre içinde tamamlayacağı işi yazılı olarak belirleyen öğretmen ve öğrenci arasında yapılan bir anlaşmadır. Bir öğrenme sözleşmesi, öğretmenlerin müfredatı öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine veya öğrenme profiline göre farklılaştırmasına olanak tanır. Sözleşme düzenlemek üzere yapılan toplantılarda öğretmen ve öğrenci, tamamlanması gereken görevi, ne zaman tamamlanacağını, işin nicelik ve niteliğini, hangi kriterlere göre değerlendirileceğini ve uygun olduğunda elde edilen notu belirtmelidir. Sözleşme, şartları karşılamamanın sonuçlarını da içerebilir. Etkili öğrenme sözleşmeleri geliştirmek genellikle deneyimli bir öğretmenin beceri ve yeterliliğini gerektirir. Öğretmen, öğrenme sözleşmelerini kullanırken aşağıdaki hususları dikkate almalıdır:

- Bazı öğrenciler sözleşmelerini erken tamamlayabilir. Öğretmen buna hazırlanmalı ve öğrenci için içerikle ilgili ek etkinlikler (örneğin bilgisayar etkinlikleri) planlamalıdır.
- Öğrenciler genellikle zamanlarını yönetmek için yardıma ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, öğrencilere programa uymalarına yardımcı olmak için günlük planlama gibi destekler sağlayabilir.
- Beklenmeyen olaylar (örneğin, öğrencinin devamsızlığı, hastalık durumu, vb.) öğrencinin belirtilen son tarihe kadar sözleşmeyi tamamlamasını engelleyebilir. Bu gibi durumlarda, öğretmen sözleşmeyi tamamlamak için ek süre teklif edebilir.

Öğrenme sözleşmelerinde, öğrencinin belirli bir süre içinde tamamlayacağı işi yazılı olarak belirleyen öğretmen ve öğrenci arasında yapılan bir anlaşma yer alır. Bir öğrenme sözleşmesi, öğretmenlerin müfredatı öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine veya öğrenme profiline göre farklılaştırmasına olanak tanır. Etkili öğrenme sözleşmeleri geliştirmek genellikle deneyimli bir öğretmenin beceri ve yeterliliğini gerektirir. Bir öğretmen, bir kavramı tüm sınıfa tanıttığında, bazı öğrenciler onu anında kavrar, bazıları zaten biliyor olabilir. Öte yandan, bazı öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenin onlara anlattıklarını hiç duymamış bile olabilirler. Bu gibi durumlarda mini dersler, içeriği uyarlamanın bir yolu olabilmektedir.

Mini Dersler

Öğrenci bilgi düzeyinin değerlendirilmesine dayanarak öğretmen öğrencilerinin bir kısmına yeniden öğretebilir, bir grup öğrenciye öğretmek için başka bir yol bulabilir veya anlayışlarını ve becerilerini genişletmek için başka bir grupla çalışabilir. Mini dersler, içeriği öğrencilerin hazır bulunuşluğuna, ilgi alanlarına veya öğrenme profiline göre hedeflemede oldukça etkili olabilir. Küçük grup çalışmalarında bir grup bir konu ile ilgilenebilirken diğer gruba mini bir ders yapmak anlamlı bir alternatiftir.

Aileler ve Çocuklarla İletişim

Öğrenme içeriğini düzenleme sürecinde aileler ile iletişim de oldukça önemlidir. Kapsayıcı eğitim ortamlarında bu tür uyarlamaların yapılması noktasında geleneksel öğretimden farklı uygulamalar olduğu için, öğretmenler kapsayıcı bir sınıfta neler bekleyebileceklerini öğrenciler ve velilerle konuşabilir, onlara bilgi verebilir. Özellikle dönem başlangıcında bunun yapılması çok önemlidir. Hem ailelerin hem öğrencilerin kendi gereksinimlerine yönelik desteklendiklerini bilmek, onların motivasyonlarını da artıracaktır. Öğrencilerin farklı etkinlikler veya ödevler üzerinde çalışıyor olabileceği, tüm öğrencilerin çeşitli açılardan gelişeceği ve zorlanabileceği, projelerin ve çalışmaların nasıl yapılacağı konusunda ailelerin de bilgilendirilmesi, onların çocuklarını desteklemeleri bakımından da önemlidir.

Bölüm 10

Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Öğrenme Süreçlerine İlişkin Düzenlemeler

Kapsayıcı ortamlarda öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerine göre öğrenme süreçleri de farklılaştırılabilir. Öğrenme süreci öğrencilerin içerisinde bulundukları ortamda öğretmenleri, arkadaşları, okuldaki/sınıftaki tüm araç gereçler, materyaller ile hemhâl olduğu- etkileşim kurduğu- süreçtir. Öğrenme sürecinin nörolojik boyutu, eğitimsel boyutu, psikolojik boyutu, sosyal ve ekonomik boyutu bulunmaktadır. Çok farklı yönlerden ele alınabilmektedir. Bununla birlikte, kapsayıcı eğitim ortamlarında birbirinden çeşitli özelliklerde ve gereksinimlerde öğrencilerin olduğu gerçekliğinden yola çıkıldığında, birbirinden farklı öğrenme süreçleri olduğunu da göz önünde bulundurmamız gerekir. Bu noktada sınıflarda birbirinden çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme sürecinden tam olarak yararlanabilmeleri için çeşitli düzenlemeler yapmamız gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

"Birlikte öğrenen çocuklar, birlikte yaşamayı da öğrenirler." Sınıf ortamını paylaşan, kendisini okuluna ve sınıfına ait hisseden, öğrenme özellikleri ve bireysel gelişimi desteklenen çocuklar birlikte öğrenebilirler. Birbirine sorarak, birbirinden öğrenerek gelişirler ve değişirler. Birlikte öğrenen çocuklar, sorumluluk almayı, bir hedefte ortak çalışmayı; zorluklara kendi düzeylerinde sabretmeyi ve heyecanla istemeyi öğrenirler. Yapamadıklarında sosyal ortamındakilerden destek görmeyi ve destek olmayı deneyimlerler. Kimileri zorlanır ve daha çok desteğe ihtiyaç duyar. Kimileri bir minik destekle söyleneni yapar. Kimileri yanına gidilip bireysel olarak ona açıklama yapıldığında öğrenir.

Öğrenme süreci ile öğretmenlerin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği içeriği nasıl öğreteceği ve öğrencilerin nasıl öğreneceği kast edilmektedir. Öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için sunulacak etkinlikler öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri ve hazır bulunuşluklarına göre uyarlanabilir. Sürece ilişkin yapılan uyarlamalarda öğretmen; nasıl öğretim sunacağı (girdi), öğrenciye ne kadar ve ne tür destek sağlayacağı (destek düzeyi), öğrenciden ne tür tepkiler bekleyeceği (tepki), öğretim için ne kadar süreye gereksinim duyacağı (süre), öğrencilerin etkinliklere katılımlarıyla ilgili beklentilerinin neler olacağı (katılım) gibi soruların yanıtlarına odaklanmalıdır (Tomlinson, 1999).

Öğrenme süreçlerinin uyarlanmasına yönelik pek çok farklı türde uyarlama yapılabilir. Tüm kademelerde, tüm derslerde ve tüm öğrenciler için bu uyarlamalara yer verilebilir. Sadece yapılan uyarlamaların kapsamı öğrencilere göre şekillenecektir. Örneğin coğrafya dersinde farklı sunum şekilleri diğer derslerden farklı görselleri kullanmayı içerirken; tarih dersinde farklı, biyoloji dersinde daha farklı olacaktır. Öğrenme süreçlerine yönelik olarak sunum şekli, öğrencilerin tepkileri, öğrenme, görev tamamlama veya test etme için ayrılan ve izin verilen süre, destek düzeyi, katılım derecesi ve müfredat düzeyinde uyarlamalar yapılabilir (Deschenes, Ebling & Sprague, 1994).

<u>Öğretimin sunum şeklini uyarlayabilirsiniz.</u>

- Farklı görsel araçlar kullanarak,
- Daha somut örnekler planlayarak,
- Uygulamalı etkinlikler yaparak,
- Öğrencileri iş birlikçi gruplara yönlendirerek bunları yapabilirsiniz.

<u>Öğrencilerin tepkilerini uyarlayabilirsiniz.</u>

Öğrencinin yönergelere nasıl yanıt verebileceğini;

- Sözlü ve yazılı yanıta izin vererek,
- Öğrenciler için bir iletişim kitabı kullanarak,
- Öğrencilerin uygulamalı materyallerle bilgileri göstermelerine izin vererek yapabilirsiniz.
- İfade edici dil bakımından katılım özellikleri sınırlı olan öğrencilerin yanıtlarını çeşitli kartlarla göstermesini istemek de tepki uyarlamalarına örnek olabilir.

<u>Öğrenme, görev tamamlama veya test etme için ayrılan ve izin verilen süreyi uyarlayabilirsiniz.</u>

- Bir görevi tamamlamak için bir zaman çizelgesini kişiselleştirme.

Örneğin, gün içerisinde yapılacak derslerin yer aldığı bir tablo hazırlayarak öğrenciden en çok kullandığı defterinin başına yapıştırmasını isteme ya da telefon hatırlatıcısı kullanarak sırada hangi dersin olduğunu ve ne kadar süreceğini hatırlatma olabilir.

- Bazı öğrenciler için öğrenme süreci hızlandırılabilir ya da azaltılabilir.

Örneğin kendi sınıf düzeyindeki bir okuma metnini hemen okuyup tamamlayan bir öğrenci için öğrenme süreci kısa tutulabilir. Ne kadar zamanının olduğu ya da kaldığı açıklanabilir.

<u>Beceri seviyesini, problem türünü veya öğrencinin işe nasıl yaklaşabileceğine ilişkin kuralları uyarlayabilirsiniz.</u>

- Matematik problemleri için bir hesap makinesi kullanılmasına izin verebilirsiniz.
- Öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını karşılamak için kurallarda tekrar düzenleme yapabilirsiniz.

<u>Öğrencilere yönelik bireysel destek miktarını artırabilirsiniz.</u>

- Öğrencilerin özelliklerine göre akran arkadaşlar, öğretim asistanları, akran eğitmenler belirleyerek bunu yapabilirsiniz.
- İpucu ve yardım sistemlerini kullanabilirsiniz. Özel eğitim alanında çok tercih edilen ancak sadece özel eğitim alanına özgü düşünüldüğü için diğer alanlarda çok da yer verilmeyen bu sistemler aslında öğrencilere destek sunmada çok etkili olmaktadır (Daha önceki bölümlerde bu kısım vurgulanmıştır.). Örneğin, etkinlik ile ilgili bir yönerge verdiğinizde, yapamayan bir öğrenciye tekrar yönerge vererek sözel ipucu sunmak, yine yapamıyorsa etkinlikte yapacağı şeylerle ilgili işaret ipucu vermek (göstermek), yine yapamıyorsa nasıl yapacağına model olmak, yine yapamıyorsa kısmi fiziksel destekle yapmasına yardımcı olmak, yine yapamıyorsa tam fiziksel destekle yapmasını sağlamak gerekebilir. Buna ipucu hiyerarşisi denmektedir. Öğretilen içerik ve sürece bağlı olarak aşamalı olarak bu desteklerin azaltılması ya da artırılması gerekebilir.

<u>Öğrencinin göreve aktif olarak dâhil olma seviyesini uyarlayabilirsiniz.</u>

- Örneğin, coğrafya dersinde, bir öğrencinin dünyayı tutmasını sağlarken, diğerlerinin yerleri işaret etmesi sağlanabilir.
- Bir öğrencinin etkinlikle ilgili materyalleri arkadaşlarına dağıtması sağlanırken diğerinin materyalleri toplaması sağlanabilir.
- Biyoloji dersinde grup çalışması ile hazırlanan bir materyalin bir kısmını bir öğrenci yaparken, diğeri nasıl yaptığını anlatabilir.

<u>Bir öğrencinin bireysel hedeflerini karşılamak için farklı yönergeler ve materyaller sağlayabilirsiniz.</u>

- Bir görevi tamamlamak için öğrencinin zaman çizelgesini kişiselleştirebilirsiniz. Ne zaman o etkinliği tamamlamış olması gerektiğini ona göre belirleyebilirsiniz.
- Bazı öğrenciler için öğrenme sürecini farklı şekilde hızlandırabilir, ekstra yönergeler sunabilir; bazılarının da minik minik hedefleri gerçekleştirmesine destek olabilirsiniz.
- Bir öğrenciden öykünün tamamı yerine bir metnin çizgi roman versiyonunu okumasını isteyebilirsiniz.
- Bir öğrenciden şarkıyı dinlemesini, diğerinden sözlerini de sessizce okuyarak şarkıyı dinlemesini isteyebilirsiniz.

Bazı öğrenciler uyarlamalara rağmen etkinliklere katılmakta zorlanabilirler, çabalarınıza rağmen dâhil olmakta güçlük yaşayabilirler. Motivasyonu düşük olan öğrenciler için öğrenme süreçleri kapsamında yapılabilecek birtakım alternatifler olabilir:

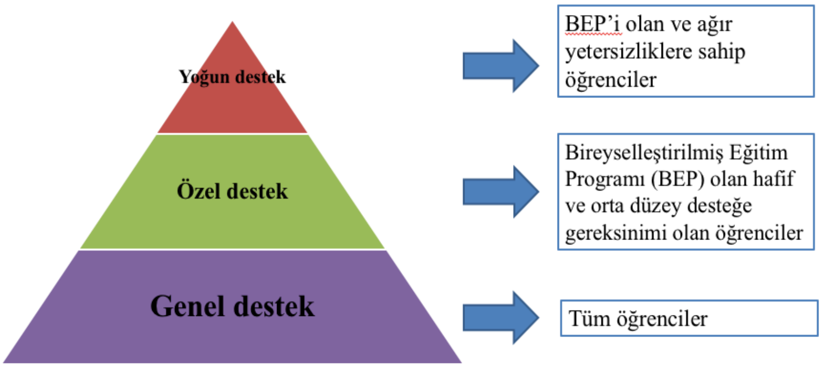
1. Ders heyecanlı hâle getirilebilir.
2. Sınıf belli öğretimsel hedeflerde çekici hâle getirilebilir.
3. Rutinlerin dışında, etkinliklere öğrenciler tarafından beklenmedik özellikler taşıyan bazı içerikler eklenebilir.

4. Öğrencileri duygusal olarak dâhil etmeye yönelik çaba gösterilebilir. Bunun için onların duygularının farkında olmak, onları iyi gözlemlemek ve paylaşmalarına yönelik rehberlik etmek yardımcı olabilir.
5. Mümkün olduğunda öğrencilerin seçimlerine, etkinlikler içerisinde tercihlerini kullanmasına yönelik özellikler derslere eklenebilir. Örneğin, ilgi alanlarına göre materyaller ve içerikler eklemek gibi.
6. Sınıfı bazen şaşırtabilirsiniz. Her zaman yaptıklarınızdan farklı bir aksesuar, kıyafet ya da öğretimsel uygulama ile bunu yapabilirsiniz. Öğrencilerin sevdiği ve ilgilerini çeken bir konuğu sınıfa davet edebilirsiniz.
7. Okul dışı öğrenme ortamlarını olabildiğince öğrenme süreçlerine dâhil edebilirsiniz.

Çeşitli nedenlerle öğrenilmiş çaresizlik yaşayan ve ne yaparsa yapsın olmayacağına, yapamayacağına inanan öğrenciler için de yapılabilecek şeyler olabilir:

- Önce onlar için kısa vadeli hedefler belirlenebilir.
- Yapabildiklerine yönelik geri bildirim verilerek başarabildiklerine olan inançlarını sağlamaları teşvik edilebilir.
- Sevdiği, rol modeli olan kişiler varsa onlarla iletişim kurmaları sağlanabilir ve hatta sınıfta onlarla bir paylaşım ortamı oluşturulabilir. İlla böyle bir rol model olmasına gerek de olmayabilir, üst sınıflardan başarılı ve kendisini ifade etme becerileri iyi öğrenciler sınıfa konuk edilerek neler yaptıklarını, nasıl çalıştıklarını ve öğrendiklerini paylaşmaları istenebilir.
- Bunların yanında eleştiriye aşırı duyarlı, ebeveynlerinin desteğini çok da görmeyen, çalışma davranışlarına ilişkin sürekli ertelemeci davranan öğrenciler olabilir.
- Her öğrencinin hikâyesi birbirinden farklıdır ve öneriler, sadece yapılabileceklerin minik bir parçasına ilişkin fikir yürütmeye yönelik olup bu kısımda yer almaktadır. Çeşitli bakımlardan desteğe gereksinimi olan her öğrenci için iyi bir gözlemci olduğumuzda, nelerin yapılması gerektiğine ilişkin de bir içgörü kazanıp onları desteklemeye yönelik öneri geliştirebiliriz.

Kapsayıcı eğitim ortamlarında tüm çocukların/öğrencilerin çeşitli öğrenme ve gelişim özellikleri bakımından desteğe ihtiyacı olabilir. Tüm öğrencilerin öğrenebileceğini ve hepsinin "etiketlerinden" ziyade performanslarına göre "desteklenmesinin" önemli olduğunu düşündüğümüzde; zihnimizde kalıp yargıları, ön yargıları büyütmeyip her çocuğun öğrenebilir olduğuna inandığımızda zihnimiz de bu destek piramidindeki gibi çalışmaktadır (Şekil 4).

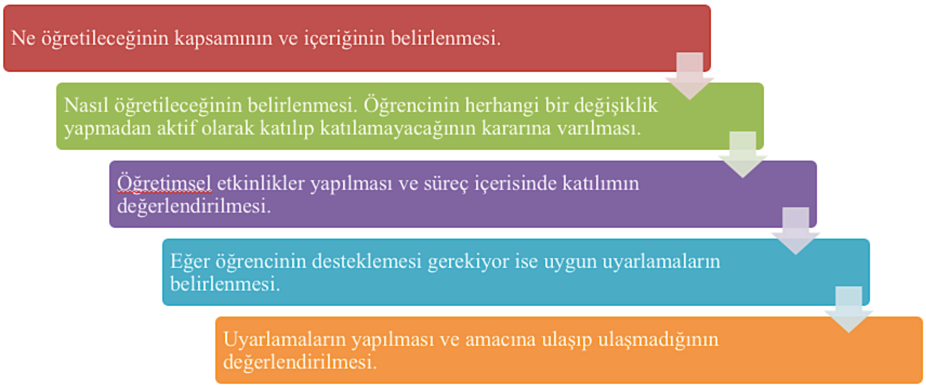


Şekil 4. Destek piramidi

Destek kavramını ön plana çıkardığımızda ve "Sınıfımda şu şu özelliklere sahip bir öğrenci var, ben onu nasıl destekleyebilirim?" sorusunu kendimize sorduğumuzda bakış açımız da değişmekte ve zihnimiz alternatif geliştirmemizi sağlayan pencereler açmaktadır. Özel eğitimde aşamalı yaklaşımlar da dediğimiz sistemde, destek dereceleri bu şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu sistemde tüm çocukların/öğrencilerin çeşitli bakımlardan desteklendiği genel desteğin sunumu; gelişimsel olarak çeşitli yetersizlik ve sınırlılıklara sahip, tanı almış ve BEP'i

hazırlanmış öğrenciler için özel destek dediğimiz hafif/orta düzeyde desteğin sunumu ve ağır yetersizliklere sahip öğrenciler için yoğun desteğin sunumunu yer almaktadır. Yani tüm kademelerdeki kapsayıcı ortamlarda öğrencilerin öğrenme ve gelişim özellikleri bakımından desteğe gereksinimi olabileceği ve bu desteğin onların özelinde, kendilerine yönelik sunulabileceği vurgulanmaktadır.

Uyarlama yapmaya karar verdiğimizde neler yapmamız gerekiyor? Peki ya uyarlama gereksinimi ortaya çıktığını düşündüğümüzde nereden başlamamız gerekir? Bunların hepsi çeşitli kararlar almayı gerektiren bu süreçtir.



Şekil 5. Uyarlama süreci

- Eğer öğrencilere yönelik planlı ve düzenli bir süreç yürütülüyorsa, veriye dayalı kararlar veriliyorsa çok kolay bir süreç olabilir.
- Öncelikle hangi ders kapsamında, hangi kademede öğretmenlik yapıyorsanız ona göre öğrencilere ne öğretileceğinin kapsamını ve içeriğini belirlemeniz, nasıl öğreteceğinizi belirlemeniz ve yaptığınız uygulamaları değerlendirmeniz gerekmektedir. Belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşıldı mı? Çocukların katılımı nasıl oldu, tüm çocuklar etkinliklere katıldı mı? Bu sorulara yanıtlarınızı oluşturduktan sonra eğer bir öğrencinin desteklenmesi gerekiyor ise ona uygun uyarlamaları da belirlemeniz gerekmektedir. Bu kapsamda iyi bir gözlemci olmanız hangi kapsamda (içerik, süreç, materyal), nasıl uyarlama yapacağınızın, öğrencilerinizi hangi bakımdan, nasıl destekleyeceğinizin kararına varmanız gerekmektedir.
- Daha sonra planladığınız uyarlamaları yapıp, yine süreç içerisinde gözlem ve değerlendirmeler ile uyarlamaların işe yarayıp yaramadığını, işe yaradı ise nasıl devam ettirileceğini; yaramadı ise nasıl güncellenmesi gerektiğini de düşünmeniz gerekir.

Uyarlamaların Etkisinin Değerlendirilmesi

Kapsayıcı eğitim ortamlarında sadece uyarlamalara yer vermekten ziyade yapılan bu düzenlemelerin etkisini değerlendirmek de çok önemlidir. Amacına ulaşması, süreçte bir değişiklik gerekip gerekmemesi, öğrencilere verilen desteğe ihtiyacın devam edip etmediğinin belirlenmesi yapılacak bu değerlendirmelere ve veriye dayalı kararlar vermeye bağlıdır. Uyarlamaların etkisini değerlendirmek üzere sorular sormamız aynı uyarlamalarla ilgili çeşitli kararlar vermemizi de kolaylaştıracaktır (Bolt & Roach, 2009). Örneğin;

1. Öğretim sürecinde hangi uyarlamalar kullanılmaktadır?
2. Uyarlamaların öğretim sürecinde kullanıldığı ve kullanılmadığı durumdaki farklar nasıl ortaya çıkmaktadır?
3. Eğer öğrenci beklenen performansı göstermedi ise bu durum öğretim sürecine dâhil olamamaktan mı, uyarlamanın sınırlı olmasından mı yoksa etkisiz uyarlama kullanılmasından mı kaynaklanmaktadır?
4. Uyarlamaların işe yarayıp yaramadığı ile ilgili öğrenciler ne düşünüyor?
5. Hangi uyarlamaların kombinasyonlarını kullanmak etkili görünüyor?
6. Uyarlamaların yapılma sürecindeki zorluklar nelerdir?

7. Uyarlamaların işe yarayıp yaramadığı konusunda öğretmenler ve diğerleri ne düşünüyor?

gibi soruların sorulması bize yaptığımız uyarlamaların etkisini hem uyarlamalar hem öğrenciler hem de kendi deneyimlerimiz açısından gösterebilir.

Özetle, tüm kademelerde, tüm derslerde ve tüm öğrenciler için bu uyarlamalara yer verilebilir. Öğretimin uyarlandığı sınıflarda öğrencilerin ilgileri, hazır bulunuşlukları ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınarak çeşitli değişiklikler yapılır. Öğrenme sürecinin farklılaştırılmasında tek bir yol yoktur, öğrencilere ve öğretim kapsamına göre yollar değişebilir. Sınıf ortamında öğrenme etkinliklerine yönelik olarak yapılacaklar konusunda öğrencilerin ve ailelerin bilgilendirilmesi, onların hazırlıklı olmaları ve desteklerinin sağlanması noktasında önem taşıyabilir.

Bölüm 11

Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Öğrenme Ürünlerine İlişkin Düzenlemeler

Kapsayıcı eğitim ortamlarında tüm çocukları desteklemek ve öğrenme sürecinin aktif bir üyesi olmasını sağlamak için uygulayabileceğimiz bir diğer yöntem öğrenme ürünlerini uyarlamaktır. Öğrenme ürünleri ile kast edilen öğrencilerin ne öğrendiğini, nasıl gösterebileceğidir. Öğrenme ürünleri öğrencilerin öğretim süreci sonunda neleri, ne kadar öğrendiklerini gösterir.[3] Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin nitelik, nicelik ve bağımsızlık açısından değerlendirilmesi sonucunda elde edilenler sürecin ürünleridir. Bu ürünlerin yazılılar, kısa sınavlar, sunumlar, projeler ile değerlendirilmesi ile öğrenme ürünleri ortaya konulmuş olur.

Her öğrencinin öğrenme ve gelişim özellikleri ile gereksinimleri farklı olduğundan öğrenme sürecinde kazandıklarını/öğrendiklerini birtakım uyarlamalarla daha net biçimde ifade edebilir hâle gelebilirler. Örneğin, çocukların resimle ifade etmelerine izin vermek, grup çalışmaları yaptırmak, resimli kartlar arasından seçmesini sağlamak, sözel olarak ifade etmesini desteklemek, jest ve mimikle ifade etmesine destek olmak gibi yollarla öğrenme ürünleri farklılaştırılabilir. Öğrenme ürünlerini uyarlama, öğrencilerin dersteki yetkinliğini farklı bir formatta göstermesine olanak tanır. Çoğu dersin öğrenildiğini gösteren en iyi örnek, öğrencinin materyali anladığını yansıtan, öğrenci tarafından oluşturulan bir üründür. Bununla birlikte, öğrenciler yeterli olsalar bile destek ihtiyacı olanlar, sadece ödevin doğası gereği akranlarına benzer yeterlilikler gösteremeyebilirler. En yaygın örnek, test teknikleri konusunda zayıf olan bir öğrencidir. Öğrenciye sınav için daha fazla zaman tanımak veya yazılı cevaplar yerine sözlü cevaplar almak bu sınırlamayı iyileştirebilir.

Öğrenme ürünlerinin uyarlanmasına yönelik olarak değerlendirme ortamı, değerlendirme yöntemi, materyaller ve sürede düzenlemeler yapılabilir.

Değerlendirme ortamının uyarlanmasında;

- Hassasiyeti olan öğrenciler için ortamın ısı ve ışık bakımından düzenlenmesi sağlanabilir.
- Görme bakımından desteklenmesi gereken öğrenciler için aydınlık bir ortam tercih edilebilir.
- Mümkünse, olabildiğince en sessiz şekilde ve zeminde hareket edilmesi için dikkat dağıtıcı olmayan yer zemin kaplamasına sahip yerler tercih edilebilir.
- Bireysel sınavlarda ya da grup değerlendirmelerinde ona göre ortam seçilmelidir.
- Kalabalık bir ortamdan ziyade oturuş düzeninin öğrencilere uygun olduğu sakin bir ortam tercih edilebilir.

Değerlendirme yöntemi ile ilgili olarak;

- Yazılı sınavlar, testler, grup ödevleri gibi çeşitlendirilmiş değerlendirme yöntemleri kullanılabileceği gibi bunların yapıldığı materyallerin uyarlanması da çok önemlidir.
- Örneğin, testlerde mümkünse uzun soruların yer almaması; tamamı boşluk doldurma ya da çoktan seçmeli sorular yerine farklı türde (doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma,

[3] https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/di/cresource/q2/p07/#content

yorum yazma gibi) soruların bir arada yer aldığı; eşleştirme, seçenekleri işaretleme, yazmayı içeren değerlendirmeler yapılmalıdır.

- Derslerin yapısına da uygun olabilecek şekilde uygulamalı değerlendirmeler de tercih edilmelidir.
- Bazı sınavlarda web 2.0 araçları kullanılarak değerlendirme yapılması da öğrenciler açısından pratik olabilir.
- Bununla birlikte, farklı bilişsel seviyelerde soruların yer alması öğrencilerin yeterliklerini göstermeleri açısından önemlidir. Ayrıca; bilgi ve kavramaya yönelik sorularla beraber analiz, sentez düzeyinde soruların da olması ölçme açısından isabetli olacaktır.

Değerlendirme materyalleri ile ilgili olarak;

- Yazılı dokümanlar var ise bunun okunabilirliğinin organize edilmesi çok önemlidir. Gerekiyorsa büyük puntolu yazılar, Braille ile yazılmış kâğıtlar kullanmak uygun olabilir.
- Resim ve müzik dersinde kullanılacak çizgili/yazılı materyallerin çizgilerine dokunsal özellikler eklenmesi,
- Matematik dersinde gerekiyorsa hesap makinesi kullanımına izin verme,
- Yazılı metinleri okuyup anlamada sorun yaşayan öğrenciler için seslendirilmiş metinler kullanılması ve IPadlerin sürece entegre edilmesi rahatlık sağlayabilir.

Öğrencileri zorlayan ve endişelerini artıran bir diğer önemli husus **sınavların süresidir:**

- Sınavlarda ihtiyacı olan öğrencilere ek süre tanınması,
- Ara verme gereksinimi olan öğrencilere kısa molalar sağlanması,
- Yanlarında yiyecek bulundurması gereken öğrencilere fırsat tanınması,
- Sınav süresine ilişkin hatırlatmalar yapılması önemlidir.
- Bununla birlikte yönergeleri anlamakta zorlanan öğrenciler için yönergelerin basitleştirilmesi ve bu şekilde sınav materyallerinde yer verilmesi onlar için kolaylaştırıcı olacaktır.

Geleneksel sınavlardaki soruların uyarlanmasına yönelik dikkate alınması gereken önemli noktalar yer almaktadır:

- Çoktan seçmeli sorularda açık, net ve basit bir dil kullanılması,
- Soru kökünün yapısının yanıtlara yönelik ipucu oluşturmadığından emin olunması,
- Eşleştirme sorularında okuyucuların takibi açısından sekizden fazla ögeye yer verilmemesi,
- Diagramlar ya da doldurulması gereken tablolarda öğrencilere yeterli boşluk bırakılması,
- Doğru yanlış sorularının dilinin açık, net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmesi önemlidir.

Öğrencilere değerlendirmelerle ilgili kavramları ve hazırlığı önceden öğretmek de işe yarayabilir;

- Testlerle ilgili yapı ve sözcükler önceden öğretilebilir. "Karşılaştırma" veya "karşıtlık" gibi test maddelerinde yer alan tanıdık olmayan kelimeler veya ifadeler önceden öğretilebilir.
- Öğrenciler test formatına aşina hâle getirilebilir.
- Sorulardaki olası anahtar kelimeler öğretilebilir.
- Olumsuzluklar içeren veya aşırı karmaşık mantık gerektiren maddeler, öğrencilerin bilgilerini doğru bir şekilde ifade etmesine engel olabilir. Bu nedenle açık, net ve anlaşılabilir bir dil kullanılmalıdır.

Öğretmenlerin her etkinliğe çocukların katılım şeklinin farklı olduğunu ve kendi bireysel özellikleri kapsamında olduğunu kabul etmesi öğrenme ürünlerini farklılaştırması için temel bakış açılarından biridir. Sınıfların kalabalık olmasının, her bir öğrencinin tüm özelliklerini hem öğretimlerde hem değerlendirmede nasıl dikkate alınabileceği konusunda zorluklar

oluşturduğu düşünülse de, denemeden "Zaten olmuyor" ya da "Olmaz" diye düşünmek, hele de öğrencilerimize katkılarının olabileceği böyle bir konuda baştan kapıları kapatmak, belki de daha zor olanı tercih etmek olabilir. Dolayısıyla iyi bir gözlemci olmak, denemek ve sonuçlarını değerlendirmek de gelişmek için ön koşuldur. Kapsayıcı eğitim mantığının içselleştirilmesi, bu anlayışa dayalı uygulamalara daha aşina ve daha kolay adapte olmak demektir.

Özetle, tüm kademelerde, tüm derslerde ve tüm öğrenciler için bu uyarlamalara yer verilebilir. Değerlendirmenin uyarlandığı sınıflarda öğrencilerin ilgileri, hazır bulunuşlukları ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınarak çeşitli değişiklikler yapılır. Öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasında tek bir yol yoktur, öğrencilere ve öğretimin kapsamına göre yollar değişebilir.

Bölüm 12
Kapsayıcı Değerlendirme

Kapsayıcı değerlendirme, çeşitli öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin ders öğrenme hedeflerini karşılama konusundaki ilerlemelerini öğretmenlerinin anlamalarını sağlayan faaliyetleri içerir.[4] Kapsayıcı sınıf ortamlarında çeşitli gereksinimleri olan öğrencilere yönelik yapılabilecek düzenlemeler mevzuatımız zemininde teminat altına alınmıştır. MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği[5] ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde[6] ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel esaslar yer almaktadır. Bazı maddelerde de desteklenmesi gereken öğrencilere ilişkin hususlar belirtilmiştir.

- *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler için; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır ve bu öğrencilerin başarıları, bu programda yer alan amaçlara göre değerlendirilir.*
- *Öğrencilerin başarısı; öğretim programı öğrenme kazanımları esas alınarak dersin özelliğine göre yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeler ile işletmelerde beceri eğitiminde alınan puanlara göre tespit edilir.*
- *Sınav soruları, öğretim programlarında belirtilen genel ve özel amaçlarıyla öğrenme kazanımları esas alınarak hazırlanır.*
- *Öğretmen, ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarıyla öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını sürekli izler ve değerlendirir.*
- *Öğrencilerin durumunu belirlemeye yönelik faaliyetler, ders ve etkinliklere katılım ile performans çalışmalarından oluşur.*
- *Geleneksel sınavlardaki soruların uyarlanmasına yönelik dikkate alınması gereken öğrencilerin başarısının belirlenmesinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen araç ve yöntemlere önem verilir.*
- *Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde, geçerlilik, güvenirlilik ve kullanışlılık özellikleri açısından uygun ölçme araçları kullanılır. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri hazırlanır ve kullanılır.*
- *Kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilere yönelik ölçme değerlendirmede Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) esas alınır.*
- *Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilere başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yaptırılmaz. Ancak; velinin yazılı talebi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Biriminin kararı doğrultusunda, ilkokulda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler ile ilköğretim programı uygulayan özel eğitim sınıflarında*

[4] https://provost.tufts.edu/celt/inclusive-assessment/
[5] https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
[6] https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5

eğitimlerine devam eden öğrencilere bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yaptırılabilir.

Kapsayıcı değerlendirme, öğrencileri değerlendirmekten daha fazlasıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme hedeflerini karşılama konusundaki ilerlemesini anlamalarını sağlayan devam eden faaliyetlerdir. Nicel ve nitel boyutları bulunur. Öğrenciler bu kapsamda biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler yoluyla öğrendiklerini gösterirler (Taneri, 2019).

Kapsayıcı değerlendirme, belirli öğrenci gruplarına yararlı olması amacıyla değerlendirmeyi değiştirmek ve çıtayı düşürmek demek değildir.[7] Her ne kadar değerlendirme ve kapsayıcı sözcüğü yan yana gelince böyle algılanabilecek bir yapıyı çağrıştırsa da, herhangi bir öğrenci grubuna yararlı olması amacıyla olması gerekenden farklı bir değerlendirme yapmak ya da değerlendirme ölçütlerini bir grubun lehine olacak şekilde yapılandırmak hiç değildir. Kapsayıcı değerlendirme, her öğrencinin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre ortaya koyduğu performansını ölçmeye, yeterliklerini geliştirmeye ve veri elde etmeye yöneliktir.

Kapsayıcı değerlendirmenin özelliklerini ortaya koymak, onun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Buna yönelik olarak;

1. Değerlendirmenizi iyi bir değerlendirme tasarımı ile güçlendirin.
2. Programınız içinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanın.
3. Seçimlerinizi değerlendirmenize dâhil edin.
4. Kapsayıcı sınavlar tasarlayın.
5. Teknolojinin nasıl yardımcı olabileceğini düşünün.
6. Öğrencileri değerlendirme sürecine hazırlayın, dâhil edin ve destekleyin.
7. Uygulamayı izleyin, gözden geçirin ve paylaşın.

Sınıf içi değerlendirmelerin kapsayıcılık derecesini belirlemek üzere bazı sorular da sorabiliriz (Taneri, 2019):

1. Sınıftaki tüm öğrencilerin yaptığınız değerlendirmede başarılı olmasını istiyor musunuz?
2. Değerlendirme öğrencilerin okul yaşantısına getirdiği güçlü yanlar üzerine mi inşa edildi?
3. Değerlendirmede tüm öğrencilerin katılımı söz konusu mu?
4. Değerlendirmede çeşitliliklere/farklılıklara saygı esas alındı mı?
5. Değerlendirme öğrencilerin kültürel deneyim ve yaşantıları doğrultusunda mı?
6. Değerlendirme öğrencilerin farklı gereksinimlerine yanıt veriyor mu?
7. Değerlendirme öğrencilerin kendilerini farklı yollarla ifade etmelerine olanak tanıyor mu?

Özetle, kapsayıcı değerlendirme, çeşitli öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip öğrenci ve öğretmenlerin, öğrencilerin ders öğrenme hedeflerini karşılama konusundaki ilerlemesini anlamalarını sağlayan faaliyetleri içerir. Mevzuat zemini olan kapsayıcı değerlendirmede, öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak öğrendiklerini ortaya koyması hedeflenir. Öğretmenlerimizin kendilerini ne kadar kapsayıcı değerlendirme yaptıkları konusunda değerlendirmeleri, daha kapsayıcı olmaları noktasında bir içgörü sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitimin sınavlarla, ölçme ve değerlendirme ile ilgili boyutu olmakla birlikte, çeşitli bakımlardan akranlarından farklılık gösteren öğrenciler için bir yerleştirme kararı gerektiren durumlarla da ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerinin değerlendirilmesinde kapsayıcı olunması, objektif performansının ortaya konulması bakımından çok önemlidir.

[7] https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2401/7_Steps_to_Inclusive_Assessment.pdf

Bölüm 13
Kapsayıcı Eğitim ve Paydaşlar

Eğitimin etkili, verimli ve kapsayıcı bir işlevinin olabilmesi için eğitimin paydaşları olan öğretmenlerin, ailelerin, yöneticilerin ve sivil toplum kuruluşlarının birbirleriyle iş birliği içinde olması gerekmektedir.

Paydaş Olarak Öğretmenler

Okullarda verilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiği, eğitimin en temel paydaşı olan öğretmenin niteliğine bağlıdır. Alberta Öğretmenler Birliğine (2000) göre, öğretmenler öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tespit etme, dersi planlama, dersi işleme, öğrencileri değerlendirme ve ailelere öğrenci ile ilgili bilgi verme gibi görevlerden sorumludurlar. Günümüzde öğretmenlerin sosyo-ekonomik, ırksal, dilsel, kültürel ve akademik geçmişleri ya da bunların tümü bakımından yapıları farklı olan, çok çeşitli ailelerden gelen öğrencileri bulunmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerde aranan nitelikler ve yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Bakanlıkça kurulan komisyon yönetiminde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belirlenmektedir. Bu kapsamda bu yeterlikler "mesleki bilgi", "mesleki beceri" ve "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili üç yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2017). "Tutum ve Değerler" yeterlik alanında yer alan "İletişim ve İş Birliği" yeterliği öğretmenlerin diğer eğitim paydaşlarıyla etkili iletişim ve iş birliği kurmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin okullarda kullanabileceği ve onların öğrencilerle, ailelerle, yöneticilerle veya gönüllü kişilerle iş birliği ve iletişimde olmalarını sağlayacak bazı öneriler aşağıda listelenmiştir. Bunlar:

- Dönem başı ve sonu veli toplantıları; bireysel veli toplantıları
- Veli katılımı ile gerçekleştirilen sosyal etkinlikler: Tiyatro, opera, müzikal, konser vb., yılsonu toplu doğum günü partisi düzenleme
- Veli katılımı ile gerçekleştirilen akademik etkinlikler: Diş sağlığı ile ilgili diş hekimi bir veliyi davet etmek vb., sınıf bitkisi yetiştirme
- Belirli gün ve hafta etkinlikleri: 4 Ekim Dünya Hayvan Hakları Koruma günü için projeler tasarlama
- Oryantasyon etkinlikleri: Sene başında yeni gelen öğrencilere kendini ve okulu tanıtma, tanışma kokteyli düzenleme
- Velilerle telefonla irtibatlarını etkin kullanma, ev ziyaretleri gerçekleştirme
- Yılsonu sunumları/ okuma bayramı/ resmî bayramlar ve törenler: Öğrencilerin yıl boyunca öğrendiklerini sınıf arkadaşlarıyla birlikte sahnelemesi, velileri seyirci olarak davet etme

Paydaş Olarak Aileler

Eğitime ailenin ve toplumun katılımı ile ilgili çalışmalar; dâhil edilen farklı aktörler ve kurumlar, farklı işleyiş düzeyleri, faaliyet çeşitliliği, kültürel boyutlar, farklı bakış açıları ve ideolojiler göz önüne alındığında karmaşıktır (Pang, Isawa, Kim, Knipprath, Mel, & Palmer, 2003). Aile-okul ilişkisi ya da ebeveyn katılımı kavramları genel olarak, eğitim sonuçlarından ve gelecekteki başarıdan faydalanmak için ebeveynlerin okullarla ve çocuklarıyla çalışması olarak tanımlanmıştır (Hill ve diğerleri, 2004). Birçok ülkedeki aile, çocukları için ve çocukları ile birlikte anaokulu seçiminden başlayarak yükseköğretim seçimine kadar farklı eğitim düzeylerindeki eğitim seçeneklerini göz önünde bulundurmaları gereken bir durumla karşı karşıya kalır (Kosunen ve Carrasso, 2016). Çocukların eğitimine ebeveyn katılımının, anaokulundan liseye kadar tüm öğrenim düzeylerinde akademik ve sosyal başarılarını etkilediği (Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; Cooper ve Crosnoe, 2007; Vincent ve Tomlinson, 1997) ve çocukların akademik gelişimlerinde kritik bir öneme sahip olduğu görülmüştür (Edutopia, 2000). Çocukların üzerinde böyle bir etkisi olan ebeveynlerin çocukların eğitimine dâhil edilmelerinin akademik ve sosyal anlamda önemli çıktılar oluşturduğu belirlenmiştir (Jeynes, 2005; Monti, Pomerantz, & Roisman, 2014). Çocuklarının eğitimine katılan, örneğin onlarla okumalar yapan, ödevlerine yardım eden ve okulla ilgili genel tartışmalara katılan

ebeveynlerin, istikrarlı akademik performansı olan ve daha az davranış problemi gösteren çocukları vardır (Cooper ve Crosnoe, 2007; Fan ve Chen, 2001; Hattie, 2008). Ebeveynler hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle, hem de okul ile gerçekleştirecekleri iş birliğinin düzeyi ile çocuklarının akademik ve sosyal başarılarına önemli katkılar sağlayabilir.

Okullar ebeveynler için olumlu bir ortam yaratmaya çalışmalıdır. Bu ortamlar diyaloğa davet etme, ebeveynlere saygı ve empati ifade etme gibi olumlu iletişim stratejilerine bağlı kalarak oluşturulabilir (Epstein, 2001). Ebeveynlerin okula katılımı; toplantılara katılmak, öğrencilerle okumak ya da okulu ve öğrencinin öğrenmesini destekleyecek şekilde gönüllü olmak için fiziksel bir varlık gerektirebilir. Bununla birlikte, katılım, evde çocuklarla okumak veya ödevlere yardım etmek olarak da düşünülebilir (Rose, 2017).

Okul ve aile arasındaki etkileşimi arttırmak için okuldaki öğrenciler kadar öğrencilerin aile üyelerinin de etkin olması sağlanmalıdır. Bu kapsamda okul tarafından öğrenci velilerine yönelik yapılabilecek etkinlik türleri, *ebeveyn eğitimi*, *ebeveyn katılımı* ve *okul-aile iş birliği* olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırılabilir. *Ebeveyn eğitiminde* amaç, ebeveynlerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen konularda onları bilgilendirmek ve çocuk ve ergenlerin gelişimi, çocuk sağlığı gibi konularda yürütülecek eğitim programlarına katılımlarını sağlamaktır. Bir okulda yürütülebilecek bazı *ebeveyn eğitimi* örnekleri aşağıda listelenmiştir:

- Okula uyum semineri, okul tanıtım seminerleri, okul kuralları ve işleyişi seminerleri
- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimi tarafından verilen "duygusal gelişim" seminerleri
- Çocuk istismarı eğitimi, aile içi şiddet eğitimi
- Çocuklarda davranış bozukluğu sorunları eğitimi, olumlu davranış kazandırma eğitimi
- Çocukluk çağı beslenmesi eğitimi; sağlık, temizlik ve hastalıktan korunma eğitimi
- Verimli ders çalışma eğitimi, yaş dönemi özellikleri eğitimi, mahremiyet eğitimi
- Trafik kuralları uygulamalı eğitimi
- Teknolojinin bilinçli kullanımı, siber saldırılara karşı önlem eğitimi
- Akademisyenlerin eğitici seminerleri, akademik değerlendirme sistemi ile gözlenen süreçlerin velilerle paylaşılması, iki haftada bir yayımlanan bültenlerle öğrencilerin eğitim süreçlerini, velilerin yakından takip etmelerini sağlamak
- Suriyeli çocukların ebeveynlerine yönelik, çocukların ve kendilerinin uyum süreçleri seminerleri (tercüman eşliğinde)
- Okulda düzenlenen "veli akademileri" ile her ay belirlenen konularda, alanında uzman kişilerce düzenlenen veli seminerleri, okul-aile iş birliğini artırma eğitimi
- Velilere yönelik yapılan okuma-yazma, ebru sanatı kursları, velilere yönelik ön ergenlik semineri
- Rehber öğretmenlerce velilere verilen konferanslar
- Sınav süreci hazırlık eğitimi (velilere yönelik)
- Öğrenme stilleri testi (Uygulamanın sonuçları velilerle paylaşılır.)
- Aile danışmanlığı

Okul ve aile etkileşimini artırmak için yapılabilecek bir diğer etkinlik türü *"ebeveyn katılımı"*dır. Bu etkinlik, ebeveynlerin çocuklarının öğrenme süreçlerine okul yönetimince belirlenen çerçevede katılımını içermektedir. Genellikle eğitimle ilgili geleneksel, orta sınıf değerlerle uyumlu olduğu düşünülen bu yaklaşım, ebeveynlerin ve okul personelinin, çocukları ve gençleri eğitmek ve sosyalleştirmek için ayrı roller ve sorumluluklarla hizmet ettiklerini gösterir. Yürütülebilecek bazı ebeveyn katılımı örnekleri aşağıda listelenmiştir:

- Dönem başı ve sonu veli toplantıları, okul aile birliği toplantıları, telefonla irtibatlar
- Veli katılımı ile gerçekleştirilen sosyal faaliyetler, okulda bulunan atölyelere velilerin katılımı
- Bireysel veli görüşmeleri (okul ortamında); ev ziyaretleri

- Öğrenme alanlarıyla bağlantılı olduğunu düşünülen konuların içeriği hakkında velilerin okulda sunum yapmaları (diş sağlığı ile ilgili diş hekimi bir veliyi okula davet etmek gibi)
- Düzenlenen şenlik ve etkinliklere velileri davet etmek, portfolyo sunumu

Okul ve aile etkileşimini artırmak için yapılabilecek bir diğer etkinlik ise okul ve aile arasında bir *iş birliği* oluşturmadır. Bu yaklaşım çocukların eğitiminde ve sosyalleşmelerinde sorumlulukların ortaklaşa paylaşımı fikrini temele alır. Okul-aile iş birliği hareketi, bu tür etkinliklere katılmayan ailelere ulaşmak için okul uygulamalarını değiştirmeyi ve aileler ile eğitimciler arasında artan fiziksel ve sosyal mesafeyi ele alarak bu süreksizliği gidermeyi amaçlamıştır. İş birlikli olarak yürütülebilecek bazı örnek etkinlik önerileri aşağıda listelenmiştir:

- Yılsonu sunumları, okuma bayramı, resmî bayramlar ve törenler düzenleme
- Veli/okul tabanlı projelerin faaliyet uygulamaları ("Annem Babam Okuyor, Ben de Okuyorum" etkinliği ile okulda ebeveynlerin katılımıyla okuma saatleri düzenleme)
- Okulun resmî facebook, instagram ve twitter gibi sosyal medya hesaplarından yapılan okulla ilgili paylaşımlarla dolaylı olarak veli katılımı sağlama, veli katılımını gerektirecek ödevler verme

Bölüm 14
Kapsayıcı Eğitim ve Paydaşlar*
Paydaş Olarak Okul Yöneticileri

Okul yöneticileri, kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde eğitimin tüm paydaşlarına liderlik edecek pedagojik, yasal ve kültürel bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Okul yöneticilerinin kurumlarındaki ve topluluklarındaki değişiklikleri denetlemesi ve etkili bir şekilde yönetmesi beklenir. Okul kültürü, iletişimin niteliğine ve niceliğine büyük ölçüde bağlıdır ve bundan etkilenir. Kowalski, Petersen ve Fusarelli (2007)'ye göre okul gibi kurumların doğasında iletişim sorunları bulunmaktadır. Bu tipik iletişim zorlukları; zayıf dinleme becerileri, zayıf dil becerileri, güvenilirlik ve güven eksikliği, iletişim gözetimi, erişilemezlik, elitizm, yetersiz etki, aşırı bilgi yüklenmesi ve gayri resmî kanalların aşırı kullanımı olarak ortaya çıkmaktadır. Bir okul yöneticisi ya da kurumun bir üyesi notlar, mektuplar, raporlar, bülten panoları, el kitapları, haber postaları gibi yazılı iletişimi ve yüz yüze görüşmeler, telefon, bilgisayar, anons sistemleri, kapalı devre televizyon, ses kayıtları, ses/slayt gösterileri, e-posta gibi sözlü iletişim kaynaklarını kullanabilir. Bu tür iletişimlerde iletişim kurulan kişiden geri bildirim alınabilmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla iki yönü iletişimi gerçekleştirmek ve kurumun paydaşları arasında karşılıklı etkileşimi oluşturabilmek için okul yöneticilerinin öğretmenler, öğrenciler, velilerle etkileşimlerin gerçekleşebileceği ortamların oluşturmaları gerekmektedir. Okullardaki etkileşimi artırmak adına okul yönetimince gerçekleştirilebilecek *ritüeller, seremoniler ve gelenekler* gibi rutin etkinlikler düzenlenebilir. Bu ritüellerin bir kısmının okulların açıldığı ilk günlere özgü olması, bir kısmının okulun kapanması sürecinde (günlük programın ya da öğretim yılının sona ermesi gibi) gerçekleştirilmesi, bir kısmının ise öğretim yılı içinde yapılması sağlanabilir.

Ritüeller, derin anlam içeren süreçler ya da günlük rutinlerdir. Teknik bir eylemden daha fazlasıdır. Her okulda sabah alınan yoklamadan öğlen okuldan dağılmaya kadar yüzlerce alışkanlık vardır. Bu rutin olaylar okulun misyon ve değerleriyle birleştirilebilirse okula ruh kazandırılır ve kültürel bağlantılar güçlendirilir.

Okulların açıldığı ilk günlere özgü önerilen bazı *"karşılama ritüelleri"* aşağıda listelenmiştir:

- Oryantasyon: Öğretim yılının başında yeni gelen öğretmenlere ve öğrencilere okul tanıtılır.

---

* Dedeoğlu, H. & Kardaş İşler, N. (202o). Eğitimde Paydaşlar. Haluk Ünsal (Ed.), Eğitime Giriş içinde (s. 451-475). Ankara: Nobel Yayıncılık, adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

- Hoş geldin mektupları: Yeni öğrenciler adına öğretmen veya okul idaresi tarafından yazılır.
- Hoş geldin etkinlikleri: Öğrenci ve veliler için karşılama masası, yaka kartlarının hazırlanması, kolonya ve şeker ikramı. Eski öğrenciler tarafından "Hoş Geldin Arkadaşım!" mektuplarının yeni öğrencilere okunması; spor salonunda müzik dinletisi ve bilgilendirme yapılması; ortaokul öğrencilerine uygulanan "Koçluk Sistemi"; 1. sınıf öğrencilerinin masalarına kek ve balonların konulması.
- Sene başı genel kurul toplantısı: Yeni gelen öğretmenler kısaca özgeçmişlerinden bahsederek kendilerini tanıtır. 'Takım Ruhu" eğitimi.
- Tanışma yemeği; sene başı okul kahvaltısı: Seminerin ilk günü okul tarafından eski ve yeni öğretmenlere bir sabah kahvaltısı düzenlenir.
- Sabah anonsları: Okul müdürü her gün derse başlamadan önce farklı kültürlere ait müzikler dinletir. Ardından o günkü önemli olayları, beslenme ve öğle yemeği menüsünü okul ile paylaşır. Sınıf öğretmenleri ile birlikte bu anonsu sınıfta dinlerler. Ardından sınıf öğretmeni anons ile ilgili öğrenci sorularını yanıtlar.
- Müfredat gecesi: Her sınıf seviyesi için senenin başında bir gün belirlenir ve veliler o gün okula gelerek öğretmenlerle tanışırlar. Veliler kendileri için düzenlenen günde okula gelerek öğretmenlerden yıl içerisinde işlenecek olan derslerden ve beklentilerden haberdar olurlar.
- Veli-öğrenci-öğretmen katılımıyla sene başı pikniği
- Okul web sitesinin ve sosyal medya hesaplarının etkin kullanılması

Bir okulun kapanışı ya da programın sonlandırılışı ritüelleri sergilemede önemli zamanlardır. Bu ritüeller olmadan gerekli psikolojik kapanma gerçekleşmeyebilir. Okul yönetimince gerçekleştirilebilecek bazı *"kapanış veya sonlandırma ritüelleri"* aşağıda listelenmiştir:

- Bayrak törenleri (pazartesi ve cuma günleri): Her cuma günü sonunda "İstiklâl Marşı"ndan önce okul müdürü geçen hafta ile ilgili yapılan etkinlikler hakkında konuşur. Sanat ya da spor alanlarında turnuvaya katılmış ve derece almış öğrenciler gün sonunda okul müdürü tarafından tanıtılır ve aldıkları dereceler ya da ödüller hakkında tüm okula bilgi verilir.
- Mezuniyet törenleri: Kep atma ritüeli; karne günü: Öğrenciler performans sergilerler.
- Yılsonu çay partisi/kahvaltısı/Ppkniği/kermesi/sergileri/yetenek sunumları; veda gecesi
- Devir teslim töreni: İlkokullarda bayrağın 4. sınıflar tarafından 3. sınıflara teslimi
- Veli-öğrenci-öğretmenler katılımıyla sene sonu pikniği.
- Okuma bayramı: 1. sınıflar için düzenlenir; ailelere portfolyo sunumu
- Okulda kapanış yemeği; kuru fasulye/pilav günü
- Yılbaşı partisi: Okul tarafından öğretmenlere ve öğrencilere düzenlenir.

Paydaş Olarak Sivil Toplum Kuruluşları

Eğitimin paydaşlarından biri de eğitim hizmetlerinin yürütülmesine katkı sunan sivil toplum kuruluşlarıdır. Sivil toplum kuruluşları sosyal kulüpler, meslek örgütleri, çevre örgütleri, insan hakları örgütleri vb. şekilde örneklendirilebilecek farklı alanlardaki örgütlenmeleri kapsayan "kâr amacı gütmeyen", "gönüllü", "üçüncü ya da bağımsız sektör" olarak nitelendirilmektedir (Salamon, Anheier, & Associates, 1999). Türkiye'de sivil toplum kuruluşu (STK) olarak faaliyet gösteren ve türleri vakıf, dernek, sendika, siyasi oluşum, kooperatif, dinî kurum ve kuruluş, platform, inisiyatif, lonca, spor kulübü, birlik, baro, oda, ekonomik oluşum gibi farklı adlarla anılan pek çok sivil oluşum vardır.

Ülkemizde sivil toplum kuruluşlarının eğitimle ilgili çalışmalarda etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bunun en belirgin örneği, Millî Eğitim Şûra'larında, üniversiteler, resmî kurum ve kuruluşlar ve MEB merkez ve taşra teşkilatlarının yanında sivil toplum kuruluşlarının da görüşlerine yer verilmesidir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010). Türkiye'de sivil toplum kuruluşlarının pek çoğu eğitim alanında çalışma yapmasalar bile bu kuruluşların tüzüklerinde eğitimle ilgili ibarelere rastlamak mümkündür (Güvendi, 2017). Özellikle vakıf, dernek ve

sendika türündeki sivil toplum örgütleri eğitimsel etkinliklere yönelmişlerdir. Böylece bu kuruluşların Türk demokrasisinin gelişmesine katkı sağladıkları gibi eğitim sistemine olan etkileri de inkâr edilemez (Tezcan, 2003). Eğitim kurumları olan okullarda bireylerin, sivil toplum kültürüne ve sivil toplum kuruluşlarına ilişkin olumlu algılarının oluşması gerekmektedir. Bu algının bir taraftan STK'ları güçlendirmesi diğer taraftan da STK'ların toplumdaki gelişmelere öncülük etmesi ve hızlandırmasını beraberinde getirmesi beklenebilir (Yeşil, 2017). Eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının kamuoyuna yönelik, yardım amaçlı, yenilikçi ya da genel eğitsel çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Sivil toplum kuruluşlarının faaliyetleri incelendiğinde en fazla yardım amaçlı çalışmaların var olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar özellikle örgün eğitimde okuyan muhtaç çocuklara ve gençlere yapılan burslar şeklinde olmaktadır (Güvendi, 2017). Türkiye'de eğitim alanında faaliyetler yürüten bazı vakıf ve dernek örnekleri şöyledir: Millî Eğitim Vakfı (MEV), Türk Eğitim Vakfı (TEV), Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), Türk Eğitim Derneği (TED), Başka Bir Okul Mümkün Derneği (BBOM) ve Türkiye Korunmaya Muhtaç Çocuklar (Koruncuk) Vakfı.

Millî Eğitim Vakfı (MEV), Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her kademede ve türdeki eğitim kurumlarında, eğitim ve öğretime maddi ve manevi katkıda bulunmak ve bu amaçla yeni kaynaklar sağlamak üzere 1981 yılında kurulmuştur.

Türkiye Eğitim Vakfı (TEV), ülkemizde yetenekli fakat maddi olanaklardan yoksun çocukların ve gençlerin eğitim ve öğrenimlerini sağlamak için yardım etmek, ülkemize ve insanlığa katkılar yapacak öncü gençleri ve onların yetişecekleri eğitim sistemini desteklemek amacıyla 1967 tarihinde eğitime gönül vermiş 205 hayırsever tarafından kurulmuştur.

Türk Eğitim Derneği (TED) 1928 yılında Atatürk'ün direktifleriyle kurulan bir dernektir. Dernek, öncelikle köklü bir sivil toplum kuruluşu olarak kurulduğu günden beri eğitim alanında faaliyet göstermekte olup, aynı zamanda yeterli maddi olanağa sahip olmayan ahlaklı, anlayışlı ve çalışkan Türk çocuklarının eğitimlerini desteklemekte ve Türk eğitim hayatına maddi ve bilimsel katkılar sağlamaktadır.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 1995 yılında "devlet tarafından verilen temel eğitime destek olmak" amacıyla kurulmuş, ilköğretim çağındaki çocuklara "okul dışı eğitim desteği" vermeye odaklanmıştır. Oluşturduğu özgün eğitim programlarını ülke genelinde kurduğu Eğitim Parkları, Öğrenim Birimleri ve "Sosyal Etkinliklere Destek Protokolü" kapsamında ilköğretim okullarında, gönüllüleri aracılığı ile hayata geçirmeye çalışmaktadır.

Türkiye Korunmaya Muhtaç Çocuklar (Koruncuk) Vakfı 1979 yılında çocuk köyleri kurmayı ve yaşatmayı amaç edinmiş gönüllü kişiler tarafından kurulan, korunmaya muhtaç çocukların yani "koruncuklar"ın, "Çocukköyü"ne geldikleri andan itibaren bir aile ortamında sağlıklı gelişmeleri, eğitim ve öğretim görmeleri, kişisel yeteneklerini geliştirmeleri, geleceğe hazır ve topluma faydalı bireyler olmaları için çalışmaktadır.

Başka Bir Okul Mümkün Derneğine baktığımızda 2009 yılında fikirsel temelleri atılan dernek, 2010 Kasım ayında alternatif bir okul modeli geliştirmek ve bu modelin uygulandığı okullar açmak amacıyla kurulmuştur. 2010 yılı başında toplu buluşmalarına başlayan gönüllü grup, Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminin gelişime açık yönlerini tespit etmek, sorunlara çözüm önermek ve sistemli çalışma ile araştırmalara dayanan alternatif bir okul modeli oluşturmak üzere çalışmalara başlamıştır.

Okul ve STK'lar arasındaki iş birliğini ve etkileşimi artırmak için okuldaki yöneticiler ve öğretmenlerin etkin olması sağlanmalıdır. STK'ların eğitim kurumlarıyla iş birliği konusunda en fazla yaşadıkları sorunlardan biri gönüllülere ve eğitim ihtiyacı olan kimselere ulaşma konusudur. Bu konuda STK'lara en etkili yardımı okul yöneticileri ve öğretmenler sağlayabilir. Bunun yanı sıra yöneticilerin ve öğretmenlerin STK'larda gönüllü eğitimci olmaları,, alanlarına özgü akademik destekler vermeleri sağlanabilir.

Okullarda kapsayıcı bir öğrenme ortamı geliştirilebilmesi okul yöneticilerine düşen sorumluluk alanlarından bir tanesidir. Kapsayıcı okulları geliştirmek adına yöneticilerin bazı

çalışma biçimlerini (kullandıkları iletişim dili, okul yönetimini ele alış biçimleri, okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, kaynakların dezavantajlı olan çocukların üzerinde kullanımı gibi) değiştirmesi yararlı olacaktır.

Liderlik vasıfları kapsamında yöneticilerin temel rol ve sorumlulukları vardır. Kendi okul yönetimimizi değerlendirmek için bazı soruları cevaplamaya çalışmalıyız. Bu sorulara verilecek cevaplar, kurumun kapsayıcılık noktasında nereye geldiğini gösterecektir:

- Kendi okul yönetimimiz, çalıştığımız kurumu yeniden tasarlama ve buna bağlı olarak iş birliğine dayalı bir çalışma ortamı için kurum kültürünü geliştirme konusunda neler yapmaktadır?
- Okul yönetimi tarafından sorunların tespit edilmesi ve buna bağlı olarak okul personelinin motive edilebilmesine yönelik okul için yeni bir vizyon ve yön belirleme konusunda bir girişimde bulunmakta mıdır?
- Okul yönetimimiz, çocuklara hem gerekli bireysel desteklerin sağlanması hem de yüksek kalitede bir eğitim sunulmasını yönetme konusunda neler yapmaktadır?
- Okul yönetiminin tüm çocukların yanı sıra çocukların ebeveynlerini ve tüm paydaşları sürece dâhil etme ve onlara değer verme konusundaki uygulamaları nelerdir?
- Öğretmenlere yeterli mesleki gelişim için fırsatlar sunuluyor mu?

Bölüm 15

Aile ve Toplum Katılımına Yönelik Pratik Öneriler*

Gross, Haines, Hill, Francis, Blue-Banning ve Turnbull'un (2015) aktardığına göre okullarda aile ve toplum katılımı, öğrenci başarısı için kritik bir bileşendir. Araştırmalar, güçlü aile-toplum-okul iş birliği geliştiren okulların (a) sınıf seviyesine göre daha yüksek bir yüzdeliğe (Sheldon, 2003), (b) artan ebeveyn gönüllülüğüne (Anderson, Houser ve Howland, 2010), (c) desteklenen okul reformu çabalarına sahip olduğunu (McAlister, 2013), (d) öğrenci sınav puanlarını artırdığını (Blank, Melaville, ve Shah, 2003), (e) öğrencinin okula devam oranlarını artırdığını (Sheldon, 2003, 2007; Sheldon ve Epstein, 2004) ve (f) öğrencilerin okul dışındaki öğrenme fırsatları için bağlantılar oluşturduğunu (Blank vd.,, 2003) göstermektedir.

Aileler, çocuklarının ilk eğitimcileridir ve okul yıllarında ve daha sonraki zamanlarda çocuklarının öğrenmelerini ve gelişimlerini etkilemeye devam ederler. Okulların ailenin eğitimdeki birincil rolünü tanıması gerekir. Bu nedenle, ailelerin ve okulların ortaklık içinde çalışması önemlidir. Literatür taraması aile-okul iş birliği kapsamında aşağıdaki ilkelerin dikkate alınmasını ve bir aile-okul eylem ekibinin ya da çalışma grubunun, okul ve ev arasında, aşağıdaki ana başlıklar altında, önerilen stratejilerin uygulaması gerektiğini ortaya koymaktadır:

İletişim ve Etkin Katılım

- Okulun/ailenin iletişim ihtiyaçlarını değerlendirmek için bir anket yapılabilir. Okulun belirli yerlerine "Hoş geldiniz" ifadeleri yerleştirilebilir. Velilerin okulla etkili iletişim gerçekleştirebilmeleri için bir görevli ebeveyn irtibat sorumlusu olarak atanabilir.
- Ebeveyn ve aile katılımı için yapılan mevcut uygulamalar gözden geçirilebilir. Okul kuralları, politikaları, misyon ve hedefleri, müfredat standartları ve değerlendirme prosedürleri hakkında bir el kitabı geliştirmek için ebeveynler ve ailelerle çalışma fikri üzerinde düşünülebilir. Bu el kitabı web sitesinde yayımlanabilir ya da yeni ebeveynlere verilebilir.
- Okul etkinliklerine, çalıştaylara vb. katılım için ebeveyn ve aile zamanının uygunluğu öğrenilebilir; kişisel şartlar ebeveynlerin yüz yüze bir toplantıya katılmalarını engellediğinde, ebeveyn-öğretmen görüşmelerinin alternatif yöntemleri (telefon, e-posta vb.) kullanılabilir.
- Öğrenci çalışmaları, gözden geçirilmesi ve yorumlanması için düzenli olarak evlerine gönderilebilir.

* Dedeoğlu, H. & Kardaş İşler, N. (202o). Eğitimde Paydaşlar. Haluk Ünsal (Ed.), Eğitime Giriş içinde (s. 451-475). Ankara: Nobel Yayıncılık, adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Evde ve Okulda Öğrenmeyi Birleştirme

- Haber bültenleri, tartışmalar, sınıf toplantıları vb. aracılığıyla ailelerin okulun ihtiyaçlarını ve verdikleri değerleri bilmeleri sağlanabilir. Ebeveynlerin ve ailelerin, çocuklarının okuldaki öğrenmelerini teşvik etmesinin ve desteklemesinin nasıl sağlanacağı belirlenebilir.
- Sınıf etkinliklerine aile katılımını sağlamak için seçeneklerin ne olduğu araştırılabilir. Evdeki okuryazarlık/matematiksel beceri öğrenme fırsatları araştırılabilir.
- Öğrencilerin ev ortamlarını tanıtan sınıf etkinlikleri belirlenebilir ve evden ya da daha geniş bir topluluktan kültürel kapsayıcılığı dâhil eden metinler ve diğer etkinlikler kullanılabilir.
- Okulun ev ödevi politikası, ebeveyn desteğine rehberlik etmek için tasarlanmış “ev ödevi rehberi” ebeveynler ile birlikte gözden geçirilebilir.
- Her yıl seviyesinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu beceriler hakkında ailelere bilgi sağlanabilir. Ev ve okul arasındaki öğrenci gelişimi hakkındaki tartışmalar için ek fırsatlar sağlanabilir.

Topluluk ve Kimlik Oluşturma

- Okulun yetişkinlere yönelik öğrenme ve topluluk toplantıları için bir topluluk kaynağı hâline gelebileceği yollar düşünülebilir. Okulun potansiyel ebeveynlerinin ve potansiyel öğrencilerinin katılabileceği erken okuryazarlık, sağlık hizmetleri vb. gibi programlar planlanabilir.
- Daha geniş topluluktaki insanlar ve yerel diğer kuruluşlar, okula danışmanlık yapmak ve sınıflarda konuşmak gibi çeşitli yollarla okula dâhil edilebilir.
- Müfredattaki değerlerin tasarımına katılımcı ve kapsayıcı yaklaşımlar geliştirilebilir.

Ailenin Rolünü Tanıma

- Aileler ve okul arasındaki iş birliği için gerçekleştirilen okul düzenlemelerinin iyi uygulamalar olup olmadığı değerlendirebilir. İhtiyaçlarını ve önceliklerini belirlemek için ebeveynler, aileler ve toplumun üyeleri araştırılabilir.
- Okul topluluğuna danışılarak, aile-okul ortaklıkları hakkında yazılı bir politika geliştirilebilir. Toplantı sonuçlarını diğer ebeveynlere sunmak için belirli ebeveynler/ebeveyn grupları belirlenebilir.

Ortak Karar Verme Süreçleri Oluşturma

- Değerlendirme, raporlama ve müfredat değişiklikleri gibi yeni okul politikaları üzerine danışılması ve görüş alınması için okul topluluğuna başvurulabilir. Okula ve okul yönetimine resmî ebeveyn katılımı teşvik edilebilir. Okuldaki tüm etnik, sosyo-ekonomik, engel grupları ve diğer gruplardan ebeveyn temsilcileri karar verme süreçlerine dâhil edilebilir.
- Karar verme gruplarına öğrenciler (ebeveynlerle birlikte) dâhil edilebilir. Ebeveyn liderlerine eğitim ve destek sunulabilir ve tüm aileleri bu liderlere bağlamak için ağlar kurulabilir.

Okulun Dışında da İş Birliği Yapma

- Toplum sağlığı, kültür, eğlence, sosyal destek, diğer programlar veya hizmetler ve öğrencilere yönelik yaz programları da dâhil olmak üzere, öğrenme becerileri ve yeteneklerine dayanan topluluk etkinlikleri hakkında bilgi sağlanabilir.
- Rehberlik ve iş ortaklıkları gibi programlar için aileler bilgilendirilebilir. Yeni öğrenciler için mezun olmuş öğrenciler okul etkinliklerine katılmaya davet edilebilir.
- Okullar ve aileler tarafından geri dönüşüm, müzikal performanslar, yaşlılarla ilgili gönüllü etkinlikler ve kültürel faaliyetler gibi çalışmalar ile topluma hizmet uygulamaları yapılabilir.

Okul-aile-toplum iş birliğini geliştirme konusunda yukarıda belirtilen stratejilerin yanı sıra aşağıdaki hususlar da göz önünde bulundurulmalıdır:

- Aileleri eğitimleriyle yakından ilgilendiklerinde çocuklar okulda daha başarılı olurlar. Bazı ebeveynler müdahalede bulundukları düşünülmesin diye ya da daha önce kötü deneyimler yaşadıkları için öğretmenle iletişim kurma konusunda isteksiz olabilirler.

- Bazı ebeveynler okul ile ilgili etkinliklere katılma konusunda diğerlerinden daha istekli olabilirler. Öğretmenlerin istekli ebeveynlerle etkin çalışması, diğer ebeveynler için bir model ve teşvik edici bir durum olmasını sağlayacaktır.
- Ebeveynler özel ihtiyaçları olan çocukları için bireysel eğitim planının hazırlanmasında yer alabilirler. Çocukların ilerlemesine ilişkin raporlar her dönem ebeveynlere gönderilebilir.
- Öğretmenler öğrencilerini evde ziyaret etmeye istekli olmalıdırlar, böylece çocuğun evdeki ortamını öğrenebilirler. Ebeveynler, çocuklarının sınıfını ziyaret etmeye davet edilebilir, böylece sınıfta kullanılan öğretim yöntemlerini görebilirler.
- Ebeveynler, okula danışarak, kendi kültürlerinde yer alan özel etkinlikleri ve festivalleri düzenleyerek okul içindeki kültürel ve etnik çeşitliliği zenginleştirebilirler.
- Ebeveynler için kısa eğitim kursları düzenlenebilir. Bu kurslarda; okulda ebeveynlerin katılabileceği ve özellikle çocuklarının yeni beceriler kazanmasına yönelik sosyal ve bilimsel etkinlikler düzenlenebilir.

Okul-Aile İş Birliğini Değerlendirme

Okul-aile iş birliğinin önündeki engeller konusunda yapılan araştırmalar sorunların üç başlık altında kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Eğitici/Öğretmen Kaynaklı

- Ebeveyn katılımına yönelik olumsuz ön yargılar, öğrencilerle ve onların okul performansları ile ilgili olumsuz ifadelerin kullanılması, ailelerle çatışma korkusu, eğitimciler için aile iş birliğinin nasıl yapılacağı konusunda eğitim eksikliği başlıca sorunlar olarak görülmektedir.

Aile Kaynaklı

- Eğitimi okula bırakarak pasif bir rol benimseme, dil ve kültürel farklılıklar nedeniyle okullara yönelik bilgi eksikliği ve yaklaşım farklılığı, destekleyici çevre ve kaynak eksikliği (örneğin, yoksulluk, hizmetlere sınırlı erişim), zaman kısıtlamaları, gereksinimlerine cevap bulamama, ekonomik nedenler başlıca aile kaynaklı etmenler arasında yer almaktadır.

İş Birliği Eksikliği

- Sadece sorunlar ortaya çıktığında iletişim kurulması, çocukların performansıyla ilgili farklı bakış açıları, rutin bir iletişim sisteminin olmaması, aileler ve okul arasındaki önceki olumsuz etkileşimler ve deneyimler, iletişim için sınırlı zaman ve anlamlı diyalog kurulamaması başlıca sorun alanları olarak değerlendirilebilir.

Bölüm 16
Ülkemizde Kapsayıcı Eğitimin Görünümü
Eğitsel Bağlam

Sizce, Türkiye özelinde bakıldığında hangi öğrenciler dezavantajlı gruplar arasında yer alır? Sınıfınızda/okulunuzda bu dezavantajların yoğun olarak hissedildiği öğrenci grubunuz hangileri? Türkiye özelinde bakıldığında, engelli çocuklar, ruhsal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar, istismara maruz kalan çocuklar, az gelişmiş bölgelerdeki/kırsal kesimdeki çocuklar ve gençler, okula gitmeyen/okulu terk eden çocuklar, yoksul kent/mahallelerdeki çocuklar ve gençler, Romanlar, çatışma ortamındaki çocuklar ve gençlere ek olarak anadili Türkçe olmayan çocuklar ve uluslararası göçmenler de dezavantajlı gruplar arasında gösterilmektedir. Bu değerlendirme bir sınıflamaya tabi tutulacak olur ise aşağıdaki gruplandırma örneği ortaya çıkacaktır:

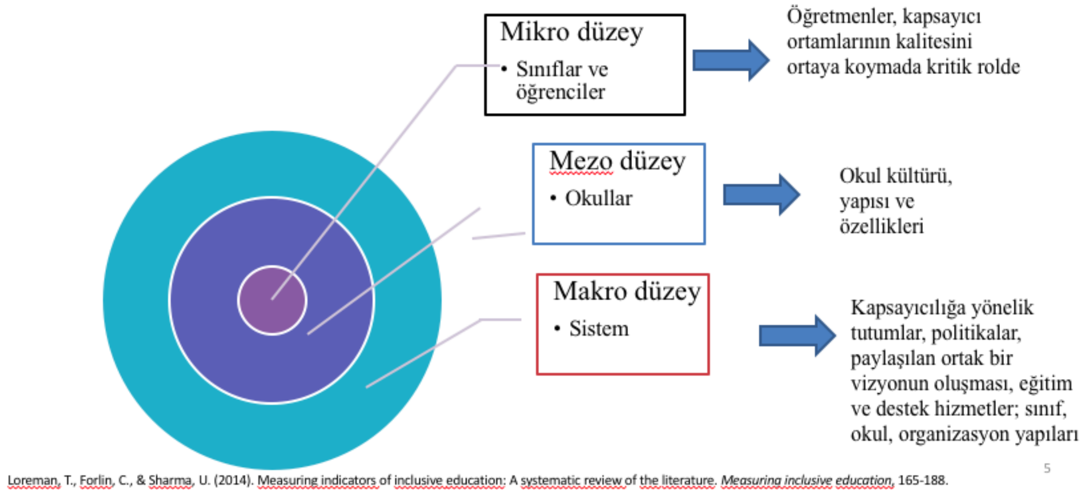
- Erişim sınırlıkları (mülteciler, coğrafi dağılım)
- Dil bariyeri (mülteci ve göçmenler, anadili farklı çocuklar)
- Düzey çeşitliliği (hazır bulunuşluk, okul öncesi eğitimde okullaşma)
- Öğrenme kayıpları (mevsimlik tarım işçiliği, mücbir sebebler)
- Sosyal duygusal gelişim sınırlıkları (mülteciler-dönemsel farklılıklar)
- Fiziki sınırlıklar (özel eğitim gereksinimi olan bireyler)

Mülteci Eğitimindeki Sorunlar

Son zamanlarda ülkemiz özelinde gündemde yer alan mülteci grupların eğitimi dikkate alındığında bazı sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu sorunların başlıcaları aşağıdaki başlıklar altında ele alınabilir:

- Psikososyal (travmalar)
- Uyum (farklı kültür)
- Dil ve iletişim (farklı dil)
- Sistemsel (farklı eğitim sistemi)
- Ailevi (kayıplar, yoksulluk…)

Bu sorunların çözümünde mikro, orta ve makro olmak üzere değişik düzeylerde tedbirlerin alınma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.



Şekil 6. Kapsayıcı eğitimin kalite paydaşları

Sizce bir öğretmen, bu kadar sistematik sorunları içeren bir konunun çözümüne ne kadar büyük bir katkıda bulunabilir? Kapsayıcı bakış açısı bağlamında öğretmenin harekete geçeceği nokta, kendi kontrolünde geliştirilebilir olan süreçler özelinde düşünerek bilinçli bir çaba göstermek olmalıdır. Bu da birey ve sınıf düzeyi olarak düşünülebilir.

Kapsayıcı Eğitim

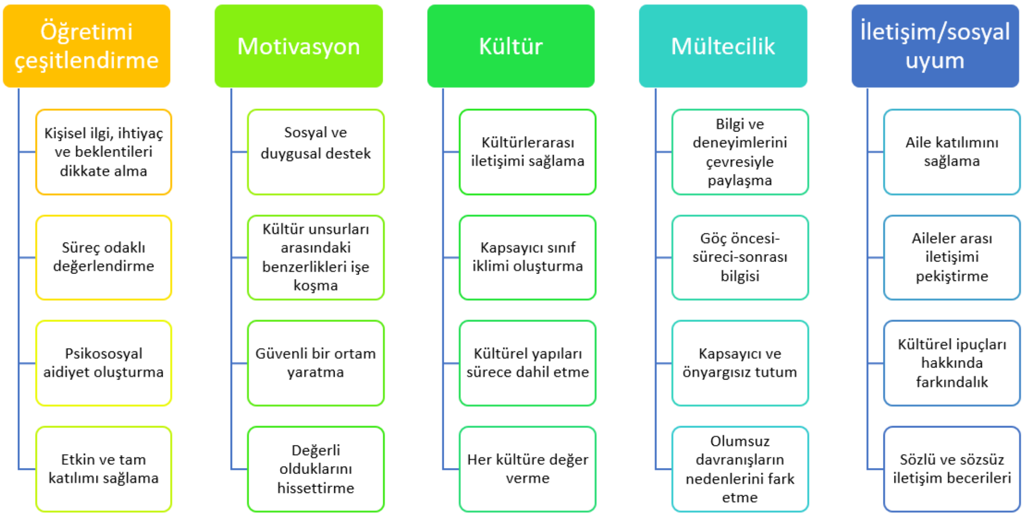
Kapsayıcı pedagojiyi temele alan eğitim yaklaşımları, sınıf içindeki çeşitliliklerin ve farklılıkların doğru yönetilememesinden kaynaklandığı düşünülen sorunlara alternatif çözümler sunan esnek ve evrensel bakış açıları içermektedir. Eğitim penceresinden bakıldığında tüm bu anlayışların özünde öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmasını sağlamak; ayrım gözetmeksizin bütün öğrencilerin farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözetmek; üst düzey öğrenme beklentileri içermek; farklılıkların değerli görüldüğü atmosferler yaratmak vardır. Başka bir deyişle bu anlayışlar, kültürel anlamda çeşitlilik içeren toplumlarda eğitim ve öğretim alanında düzenlemeler yapmayı amaçlar. Eğitim alanında yapılan uygulamalar üç farklı yaklaşımın izlerini taşımaktadır. Bu yaklaşımların genel özellikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2. *Kapsayıcı pedagoji*

Çok Kültürlü Eğitim	Kültürler Arası Eğitim	Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim
Etnik merkezden uzak, farklılıklara saygı gösteren anlayış	Farklı kültürleri anlamaya çalışan ve saygı duyan bir anlayış	Sosyal entegrasyon kapsamında, bütünleşme bilincine dayalı bir anlayış
Yasal haklar ile tüm bireyler eşit haklar ile sunulan eğitim	Herkesin eğitimi amacıyla farklılıklara odaklanmadan sunulan eğitim	Bireyin kültürel değerlerini, düşünce ve deneyimlerini sürece dâhil ederek üst düzey beceri geliştirme amaçlı sunulan eğitim
Farklı kültürde yaşam becerisi kazanmaya odaklanır.	Evrensel değerleri aktarmaya odaklanır.	Farklılıklardan yararlanarak sosyal ve akademik beceri geliştirmeye odaklanır.

Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerler

Hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin genel olarak değerlendirildiğinde öğrenimi çeşitlendirme, motivasyon, kültür, mültecilik ve iletişim/sosyal uyum başlıklarının eğitim ortamlarında dikkate alınması önem arz etmektedir (Şekil 7).



Şekil 7. Kapsayıcı eğitimde bilgi, beceri, tutum ve değerler

Bu yeterliklerin yerine getirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında yapılacak bazı uygulamaların öğretmen ve öğrencilere olumlu katkıları olacaktır. Öğrenci katılımını sağlama ve kültürler arası iletişim ve etkileşim başlıkları altında dikkate alınabilecek bazı uygulamalar aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerin Katılımını Sağlama

- Gerekli ve uygun ipucu ve yardımı sağlama
- Öğrencilerle iletişiminde gerekli ve uygun düzenlemeler (zaman, vurgu, tonlama, konuşma hızı, beden duruşu vb.) yapma
- Cesaretlendirici sözel pekiştireçler (güçlü yönleri takdir, onay vb.) kullanma
- Her bir öğrenciyle iletişiminde uygun (kendilerini değerli hissettirecek) iletişim kanalları (isimleriyle hitap etme, göz teması kurma vb.) kullanma
- Dersin kazanımıyla ilişkili olarak bireysel ya da kültürel birikimlerini paylaşmaları için eşit fırsatlar tanıma

Kültürler Arası İletişim ve Etkileşim

- Her bir öğrenciyle iletişiminde kapsayıcılığa uygun sözlü ve sözsüz iletişim yolları kullanma

- Öğrencilerin, öğrenme görevlerini iş birliği/dayanışma/yardımlaşma içinde yapmalarını sağlama
- Etkinliğin gerekli yerlerinde, kazanımla bağlantılı olarak öğrencilerin duygu/düşünce/bilgi veya becerilerini kültürel birikimleriyle (aile, referans çevre, vb.) ilişki kurarak paylaşmalarını sağlama
- Kapsayıcı iletişim kanalları (saygı, hoşgörü, etkin dinleme vb.) kullanmalarını sağlama
- Öğrencileri, kendisinden farklı kültürden olan insanları tanımaya istekli olmaları noktasında, kazanım doğrultusunda teşvik etme
- Öğrencilerin empati, sosyal eşitlik, saygı, adalet gibi konular üzerinde düşünmelerini sağlayacak dersin kazanımıyla ilişkili ortamlar sunma

Bölüm 17

Kapsayıcı Eğitim ve Dezavantajlı Gruplar*

Kapsayıcı eğitim söz konusu olduğunda dikkatte alınması gereken bazı kavramlar vardır. Bu kavramları kendi çerçevesi içerisinde örnekler ile görünür hâle getirilmesi ve eğitsel alanda yansımalarının ortaya konulması önem arz etmektedir. İncelenecek kavramlara ilişkin sahip olduğumuz duygu, düşünce ve yargılarımızı aşağıdaki sorulara vereceğimiz cevapların içerisinde bulabiliriz. Örneğin;

- Kapsayıcı eğitimi nasıl tanımlıyoruz? Tanımlama için kullandığımız temel kavramlar nelerdir? Kapsayıcı eğitimin hedef kitlesi olarak kimleri görüyoruz?
- Kapsayıcı eğitim ve yasal dayanakları nelerdir? Öğretmenlerimiz sınıflarında ve okullarında kapsayıcı bir ortam oluşturmak için neler yapıyorlar?
- Türkiye'de eğitimde kapsayıcılığı sağlama adına neler yapılıyor? Kapsayıcılık konusunda yüzyıllara dayanan kültürel birikimimiz nasıl bir anlayış ortaya koyuyor?
- Kapsayıcı eğitime ilişkin temel kavramlar nelerdir? Farkında olmadığımız ama kapsayıcı eğitim anlayışı ile örtüşmeyen turum ve davranışlarımız var mı?

Şimdi bu sorulara verilebilecek cevaplar içinden seçilmiş özellikle dezavantajlı gruplara yönelik bazı kavramlar arasında yer alan ön yargı; doğrudan, dolaylı ya da pozitif ayrımcılık; damgalanma, kalıpyargılar (streotipler), ötekileştirme ve sosyal dışlanma kavramlarını somutlaştırmaya çalışalım.

Ön yargı; Türkçe Sözlük'te, "bir şeyi yeterince bilmeden varılmış kanı; önceden verilmiş yargı" biçiminde felsefi ve sosyolojik açılardan tanımlanmıştır. Farklı gruplar veya kişiler arasında sosyal farklılaşmaya veya sosyal uzaklaşmayı körükleyecek tutumlara sebep oluyorsa ön yargı olumsuz bir nitelik kazanır. Örneğin, Suriyeli bir göçmenin "tehlikeli" olabileceğini varsaymak ön yargılı bir düşüncedir ve bu düşünce sebebiyle bu kişilerden uzak durmak ön yargılı bir davranıştır.

Kapsayıcılığın karşıt terimi olarak kullanacağımız ***ayrımcılık (ya da dışlama),*** en basit hâliyle bir kişiye ya da bir gruba benzer durum ve koşullardaki diğer kişilerden farklı ve eşit olmayan bir muamele yapılması şeklinde tanımlanabilir. Ortaya çıkabilecek ayrımcılığın farkına varmak ve ayrımcılığı engelleyecek önlemler almak tüm öğretmenlerin öncelikleri arasında yer almalıdır.

Doğrudan ayrımcılık; bir kişi veya bir grubun farklılıkları nedeniyle, açık bir biçimde eşit olmayan bir muamele görmesidir. Burada farklı muamele açıkça alay etmekten bu kişi ya da gruplara yönelik ayrımcılığı kışkırtmayı amaçlayan nefret söylemlerini yaygınlaştırmaya kadar geniş bir yelpazedeki davranış biçimlerini içerir.

---

* Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar. Pervin Oya Taneri (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde (s. 163-196). Ankara: Pegem Yayıncılık, adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Dolaylı ayrımcılık ise; fark edilmesi güç olan, genelde imalar veya dolaylı ifadeler ile ortaya çıkan ayrımcılık şeklidir. Örneğin "yok sayma" bu tür ayrımcılığın en belirgin biçimlerindendir. Sınıf ortamında öğretmenin başarısız diye etiketlenen bir öğrenciyi görmezden gelip başarılı öğrencileri daha çok önemsemesi bu ayrımcılık türüne örnektir.

Pozitif ayrımcılık, toplumda ayrımcılığa uğrayan ve bu sebeble birtakım haklara erişemeyen ya da kısıtlı erişen grupların lehine geliştirilen politika, strateji, yöntem ve uygulamaların bütünüdür. Pozitif ayrımcılık eşitlik ilkesini bozmaz, aksine eşitlik ilkesinin sağlanabilmesi için dolaylı ayrımcılığı engellemeyi hedefler.

Ayrımcılığın Nedenleri ve Türleri

Ayrımcılık çeşitli nedenlerle ortaya çıkmaktadır ve çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını inceleyecek olur isek;

Etnik köken ayrımcılığı: Irk, renk, soy ya da ulusal veya etnik kökene dayalı her türlü ayrım etnik köken ayrımcılığını ifade eder. Dilde yerleşik ırkçı kalıplar veya okul ortamında farklı etnik kökenden gelen öğrencilere yapılan aşağılama ve tacizler, etnik kökene dayalı ayrımcılığa örnek verilebilir.

Dinî inanç ayrımcılığı: Toplumsal yaşamın herhangi bir alanında bireylerin inançlarından dolayı dışlanması veya engellenmesidir. Başörtülü bir kadının eğitim hakkının engellenmesi veya farklı dinlere yönelik hakaret anlamı içeren ifadeler dinî inanç ayrımcılığına örnektir.

Cinsiyet ayrımcılığı: Toplumsal yaşamda kişilerin cinsiyetlerinden dolayı dışlanması ya da engellenmesidir. Kadınların eğitim ve çalışma imkânlarından eşit olarak yararlanamaması veya cinsiyet rollerinin kesin kalıplar şeklinde belirlenmesi bunlara örnek olarak verilebilir.

Sosyo-ekonomik düzey: Kişinin toplumsal yaşamda sosyo-ekonomik düzeyinden dolayı diğerlerinden farklı muamele görmesini ifade eder. Okulda fakir bir aileden gelen bir öğrencinin öğretmen veya okul yöneticileri tarafından farklı muamele görmesi bu duruma örnektir.

Engellilik veya özel gereksinimler: Bireylerin genetik birtakım problemler ya da hayatlarının belirli bir dönemindeki hastalık veya kaza sonucunda bedensel veya zihinsel olarak ortaya çıkan özel durumlarından dolayı ayrımcılığa maruz kalma durumudur.

Eğitim Ortamlarında Ayrımcılık

Eğitim kurumlarında öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve öğrenciler, birçok durumda farkında olmadan, algıları, ön yargıları ve kalıp yargıları çerçevesinde öğrencilere farklı davranabilmektedir. Okul ortamlarında öğretmenlerin ayrımcı davranışlar gösterdiği bazı durumlara göz atalım:

- Potansiyellerini dikkate almadan bazı öğrencilerden diğerlerine göre daha düşük beklenti içinde olmak,
- Öğrenciyi ticari bir kaynak gibi görmek; ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre davranmak,
- Cinsiyet ayrımcılığı ve özel gereksinime ihtiyacı olan veya engelli öğrencilere yapılan ayrımcılık,
- Farklı kültürlerden gelen öğrencilere yapılan ayrımcılık,
- Başarılı öğrencileri kayırma ve özel ilgi gösterme; sınıf ve şubeler arası ayrımcılık,
- Dinsel ve etnik ayrımcılık; tanıdık ve yakınlarını kayırmak.

Damgalama, bir kişiyi diğerlerinden ayıran ve onun istenmeyen, hoş karşılanmayan bir niteliğe sahip olduğunu belirtmeye ayarayan «işaret» olarak ifade edilmektedir. Örneğin "cüzzam" ilk damgalanan hastalıklardan birisidir ve Tanrı'nın insana verdiği bir kötülük olarak nitelendirilmiştir. Cüzzamlı kişiler hapsedilmiş ve etik dışı tedavi uygulamalarına zorlanmıştır.

Kalıp yargı, farklı sosyal sınıf ya da grupların özelliklerine ilişkin kaynaksız ve genellemeci inançlara denir. Örneğin, belli bir grubun "her" durumda nasıl davranacaklarına ilişkin yargılayıcı kanaatlerimizin olması, o grup hakkında kalıp yargılarımızın olduğunun

göstergesidir. Daha önce bahsettiğimiz ön yargı daha çok "tanılama ve niteleme", kalıp yargı ise daha çok, "sınıflama" içerir.

Ötekileştirme, kavramına göz atacak olur isek, ötekileştirme temelinde bir azınlık grubunu «diğer» olarak görür; biz'in farklı olanıdır, zıddıdır. Ötekileştirme medya gibi araçlarla sıradanlaştığında hak ihlallerini kolaylaştırır ve dezavantajlı gruplar için sosyal hayatı daha zorlu ve tehlikeli bir hâle getirir. Örneğin medyada sunulan bir haberde suça karışan birisinin etnik kimliği üzerine yapılan bir vurgu, suça karışmış "öteki"nin ait olduğu toplumsal grupları açık bir hedef hâline getirebilir.

Sosyal dışlanma, toplumun çoğunluğunun sahip olduğu avantajlardan mahrum olmak, bu kaynaklardan yeterince pay alamamak olarak tanımlanmaktadır. Dezavantajlı bütün gruplar sosyal dışlanmanın olumsuz sonuçlarına maruz kalmaktadır.

Toplumsal yaşam zorluklar içerir ve var olma çabası hemen hemen herkes için belli bir mücadele gerektirir. Bu mücadele sürecinde anne, baba, kardeş, arkadaş, akraba, iş arkadaşları gibi sosyal destek sistemleri devreye girer ve psikososyal açıdan kişiyi güçlendirerek destek olur. Dezavantajlı kişilerin veya grupların en belirgin güçsüzlükleri bu destek sistemlerinin olmaması veya işlevsiz olmasıdır. Dezavantajlı bir gruba dâhil olmanın sonuçları dezavantajın ne olduğuna ve dezavantajın ilgili kültür için ne ifade ettiğine göre farklılık gösterir.

Kültürümüzde Farklı İnsana Bakış

Anadolu coğrafyası, bugün olduğu gibi geçmişte de insan hareketliliğinde bir varış ya da geçiş noktası olması dolayısıyla pek çok kültürün kesiştiği, birbiriyle etkileşime girerek zenginleştiği ve kökleştiği bir önemli coğrafyadır. Anadolu'nun İslamlaşmasında büyük rolü olan fütüvvet ve Ahilik kültürünün de inşa etmek istediği ahlakın neredeyse bütünüyle "cömertlik" üzerine kurulduğu görülür. Üstelik bu cömertlik, kendinden olan ya da olmayan biçiminde bir ayrımı kesinlikle reddeder. Örneğin, Kutadgu Bilig'te 491' den başlayarak 496. beyit dâhil olmak üzere, yabancılara nasıl davranılması gerektiği açıklayıcı bir dil ile söylenmektedir. Bu beyitlerde misafirperverlik, sonuçları itibariyle her iki tarafa da yarar sağlayacağı biçimde tanımlanmıştır. Bununla birlikte, yabancıya iyi davranmanın bir karşılığı olacağı iması, bu değerin yüceltilmesinin tek dayanağı değildir. İnsana davranışta hoşgörünün temel dayanağı, Anadolu kültüründe en yüksek nedene, yani "Allah rızasına" dayanır ve ödülün de O'ndan geleceği umulur. Dinî açıdan ele alacak olur isek, Kuran-ı Kerim'de "İnsan" suresinde farklı olana bakışa ait açıklamalar görüyoruz. Surede yer alan 8. ayete "Onlar, Allah'ı sevdikleri ve O'nun rızası için yemeği yoksula, yetime ve esire yedirirler." şeklinde de mana verilmiştir. Müfessirler bu ayette geçen esîr kelimesini mecazi anlamda yorumlayarak "şartların esiri" olan herkesin bu terimin kapsamına girdiğini söylemişlerdir. Buna göre hakiki anlamda savaş tutsakları galiplerin esiri olduğu gibi, mesela borçlu alacaklının, mahkûm da onu hapseden gücün esiridir. Dolayısıyla şu veya bu şekilde esir olan Müslüman yahut gayrimüslim herkese yardım etmek gerekir.

Bölüm 18
Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen Yeterlikleri

Tarihsel süreçteki kuramsal ve uygulamalardaki dönüşüm sonrası günümüzde araştırmacılar artık kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması, paydaşların desteklenmesi, iyi uygulama örneklerinin ortaya konulması, kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin aşılması gibi birçok alanda yapılan çalışmalarla sürece destek sunmaktadır.

Kapsayıcı Öğretmen Yeterlikleri (Uluslararası Düzenlemeler)

Öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda öğretme ve hizmet içi mesleki gelişim ve öğrenme konularında ne derece hazır olduklarını değerlendiren bir çalışmada, öğretmenlere tutarlı ve sürekli mesleki gelişim fırsatları sağlamanın bununla birlikte tüm çocuklara uygulama ve öğretim stratejileri kapsamında tutum, bilgi ve becerilerin kazandırılmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Bu sonuç öğretmen eğitimi programlarının ancak toplumsal değişimlere ayak uydurma, yeni bilgilere dayalı ve paradigmaların beklentilerini karşılama yolu ile günümüz dünyasındaki çocukların ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini göstermektedir. Kapsayıcı eğitim;

eğitime erişim ve katılımı artırarak ve ayrımcılığı azaltarak öğrenenlerin farklı gereksinimlerine cevap verme süreci olarak görülebilir. Temel bir insan hakkı olan kapsayıcı eğitim, bireysel olarak eşit eğitim olanaklarından herkesin yararlanmasına dolayısıyla eşitlikçi bir toplum oluşturmaya vurgu yapmaktadır. Bu bakış açısının yerleşmesini sağlamak için öğretmen yetiştiren programlarda ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla kapsayıcı bakış açısını kazandıracak zenginleştirilmiş programlar sunulması gerekmektedir.

Bu doğrultuda, nitelikli kapsayıcı eğitimin boyutları birçok uluslararası ve ulusal belgede "erişim", "katılım" ve "destek" olarak ele alınmakta ve öğretmenlerin öncelikle bu boyutlarla ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Benzer şekilde, **UNESCO'nun Küresel Eğitim Raporu'nda** sürdürebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için yapılması gereken ulusal, bölgesel ve küresel çabalar içerisinde herkes için son derece adil, kapsayıcı ve kaliteli eğitim sistemlerinin sağlanması ve buna bağlı olarak da eğitimcilerin güçlendirilmesi, profesyonel becerilerinin artırılması, motive edilmesi ve desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. 31 ülkede, kapsayıcı eğitimi sağlamak için faaliyet gösteren **Özel Gereksinimler ve Kapsayıcı Eğitim Avrupa Ajansı** tarafından 2012 yılında kapsayıcı öğretmen profilinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada öğrenenlerin çeşitliliğine değer verme, tüm öğrencileri destekleme, başkalarıyla iş birliği içinde çalışma, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere dört temel yeterlilik alanı tanımlanmıştır. Ayrıca, 2019 yılında **Çocukların Eğitimi Derneği** tarafından yayımlanan Erken Çocukluk Eğitimcileri İçin Standartlar isimli dokümanda tüm standartların kapsayıcı bir bakış açısı ile desteklendiği görülmektedir. Bu değindiğimiz uluslararası dokümanlarda tanımlanan yeterlilik alanlarına göre, kapsayıcı bir öğretmen eğitimi programının etkili olabilmesi için öğretmenlerin çeşitliliği anlamaları, tüm farklılıklara ve benzerliklere saygı göstermelerinin sağlanması önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler "tüm çocukları" desteklemek için farklı öğretim stratejilerini kullanmaya hazırlanmalıdır, çünkü çok kültürlü bir perspektiften düşünmeyi öğrenen eğitimciler, her çocuğun kültürünü ve aile deneyimlerini yansıtan öğrenme fırsatları sunabilmektedirler. Çocukların bireysel özelliklerine, değerlerine, kültürlerine, mizaçlarına ve ayrıca çocuklar, aileler ve akranlar arasındaki çeşitliliğe saygı duyulduğunda öğrenme ortamları zenginleşmektedir.

Gelişmiş ülkelerde, kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında eğitim koçları ya da mentörler destek sunabilirken yetişmiş insan gücü ve mali kaynakların sınırlı olduğu ülkelerde bu hizmetler yeterince sunulamamaktadır. Bu noktada, öğretmenlere kapsayıcı eğitim için özel yöntemleri öğreterek onlara sürekli destek sağlanması önem taşımaktadır. Bu yöntemler kimi kaynaklarda özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmesini destekleme, cinsiyet eşitliğini gözetme ve kültürler arası öğrenmeleri destekleme başlıkları altında ele alınmaktadır. Bunun yanında, öğretmenler eğitim programı ve materyalleri, sınıftaki tüm çocukların kültürüne, diline, sosyo-ekonomik durumuna ve gereksinimine hassasiyet gösterecek şekilde hazırladığında tüm çocuklar kendilerini; aileleri, dilleri ve kültürleri ile kabul edilmiş hissetmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin var olan öğretim programını ve materyalleri çocukların özelliklerine göre uyarlayabilmeleri de önem taşıyan ve zenginleştirilmesi gereken bir beceridir.

Kapsayıcı Öğretmen Yeterlikleri (Ulusal Düzenlemeler)

Uluslararası dokümanların ele aldığı unsurlara ve araştırma bulgularına paralel şekilde pek çok ulusal dokümanda da, kapsayıcı eğitim açısından öğretmen özelliklerine dikkat çekilmektedir. İlk olarak MEB 2017 yılında, toplumun öğretmenlerden beklentileri ile ulusal ve uluslararası gelişmelerin gerektirdiği ihtiyaçları gözeterek yetkin bir öğretmenin tüm özellikleri ile tanımlanmasını hedeflemiş ve **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY)** içerisinde; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı tanımlanmıştır. Bu üç yeterlik alanında 11 yeterlik ve 65 gösterge belirlenerek, yetkin bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler bütüncül bir biçimde ele alınmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri doğrudan kapsayıcı eğitim vurgusu içermemekte ancak yeterlikler ve göstergeleri incelendiğinde

kapsayıcı eğitimin önemli belirleyicilerine değinildiği görülmektedir. Bu noktada, belge yetkin öğretmenlerin "bütün çocuklar" için sağlıklı ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamasına, eğitimin paydaşlarının hak ve sorumluluklarını bilmesine, çocukların bireysel farklılıklarını gözeterek esnek planlama yapmasına, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına hassasiyet göstermesine, çocukların içinde bulunduğu kültürel çevreye duyarlı olmasına, tüm çocuklara öğrenen olarak değer vermesine dikkat çekmektedir.

Ayrıca **Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ),** 2011 yılında kabul edilmiş ve öğretmen yetiştirme sürecinde esas alınacak bilgi, beceri ve yetkinlikler tanımlanmıştır. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel gereksinimlerine duyarlı olma ve farklı kültürlerle sosyal uyum becerileri ele alınarak dolaylı şekilde kapsayıcı bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere değinilmiştir. Bu belgelerin yanı sıra; **MEB 2010-2014 Stratejik Planı**'nda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin nitelik ve sayı bakımından geliştirilmesi gerektiğine ve iyi eğitimli, yüksek düzeyde motive edilmiş öğretmenlerin, kaliteli eğitimin en önemli unsuru olduğuna vurgu yapılmıştır. **MEB 2015-2019 Stratejik Planı**'nda, yönetici ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amaçları ve önemi hakkında bilgilendirilmelerinin sağlanması gerektiği açıklanmıştır. **MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi**'nde ise eğitimde adalet temelli bir yaklaşımı güçlendirmenin, fiziksel ve dezavantajlı bireylere sahip çıkmanın ve özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte yaşama kültürünü destekleyen yaklaşımın önemine vurgu yapılmaktadır. Aynı belgede, kaynaştırma eğitimi olanaklarını geliştirmek için sınıf öğretmenlerine ve farklı branşlardan öğretmenlere özel eğitim konularında hizmet içi eğitimin verilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Öğretmenlerinin kapsayıcılığı başarılı bir şekilde uygulamasını sağlayacak beceriler, ulusal ve uluslararası yayınlar ile mevzuatlarda, kapsayıcı eğitim felsefesi ile ilişkili değerler, tutumlar ve planlama, öğretme ve değerlendirme boyutlarındaki beceriler etrafında şekillenmektedir. Öğrenen çeşitliliğine önem vermek, dezavantajlı bireylere karşı olumlu tutum ve eğilim göstermek ve dezavantajlı öğrencilerin özellikleri hakkında temel bilgiye sahip olmak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili bilgileri ve tutumlarına yönelik yeterliklerdir. Öğretimi çeşitlendirme, farklı öğrenme özelliklerine sahip çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının farklılaşmasını sağlamayı; fiziksel ortam, öğrenme alanı ve bu alanın öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanmasını ifade etmektedir. Ek olarak; öğretimin nasıl farklılaştırılacağına ilişkin planlama yapmak, bu planlamalar dâhilinde öğrenen çeşitliliğini dikkate alan öğretim ve sınıf yönetimi stratejileri ile değerlendirme araçlarını kullanmak; evrensel tasarım ilkelerine ilişkin bilgi, öğrenme ortamının uyarlanmasına dair uygulama becerisi konusunda bilgi ve yeterlilik kazanmak; öğrenenlerin kültürel yeterliliklerini geliştirmek, olumlu sosyal destek ve motivasyon sağlamak; yabancı veya ikinci dil öğretimi gibi yeterlikler öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili beceri boyutundaki yeterlikler olarak sıralanabilir. Aileler ve diğer meslektaşlarla iş birliği içinde olmak başlığı da özellikle kapsayıcı eğitimin destek boyutu ile ilişkili tutumsal yeterlikler arasında yer almaktadır. Tüm bu becerilerin, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkisini artıracak, toplumda kapsayıcılığa ilişkin farkındalık yaratmaya katkı sunacak ve tüm okul sisteminin dönüşümünü hızlandıracak kapsayıcı öğretmenlik yeterlikleri arasında yer aldığı düşünülebilir.

Özet olarak sınıf ortamlarında; çeşitli özellik, ihtiyaç ve beklentilere sahip çocuklarla çalışırken öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve eğilimler o öğrenme ortamının kapsayıcı niteliğinin belirlenmesinde önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, kapsayıcı eğitim yeterlik alanları; bilgi, beceri, tutum olmak üzere üç düzeyde tanımlanabilir. **Bilgi** düzeyindeki öğretmen yeterlikleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirmek için gerekli bakış açısı ve kaynaklara sahip olmakla ilişkili yeterlik alanlarını içermektedir. **Beceri** düzeyindeki yeterlikler ise kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenme ve öğretme sürecini tüm çocukları kapsayacak şekilde uyarlamak, gelişim ve öğrenmeyi kapsayıcı şekilde değerlendirmek için gerekli yeterlik alanlarını ve becerilerini içermektedir. Son olarak, **tutum**

düzeyindeki yeterlikler ise kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu tutum ve eğilimler sergilemek ve eğitimin diğer paydaşlarının kapsayıcı paradigmaya karşı olumlu tutumlar benimsemesini sağlamak üzere gerekli yeterlikleri kapsamaktadır.

Bölüm 19
Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Öğretmen

Öğretmenlerin değişen toplum ve eğitim şartlarına uyum sağlayabilmesi ancak sürekli mesleki gelişimlerini gerçekleştirmekle mümkün olabilir. Bu bağlamda alanyazında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme merkezli bir anlayış geliştirmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yansıtıcı düşünme merkezli anlayışın temelinde öğretmenin kendisine şu soruyu sorması yatmaktadır: “Tüm öğrencilerimin eğitimsel gereksinimlerini karşılayabilmek için ben ne yapıyorum?” Öğretmenlerimiz bu soruya dışarıdan bir kişinin gözüyle bakarak cevap aramalıdır. Bu bir öz değerlendirme sürecidir ve hemen hemen herkesin meslek hayatında mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek için faydalı bir uygulamadır.

Öğretmenlerin öz değerlendirme yapmak amacıyla veri toplama süreçlerini olumsuz etkileyebilen bazı nedenler mevcuttur. Bunlardan belki de en öne çıkan ikisi bu süreçlerin karmaşık oluşu ve zaman darlığıdır.

Özdeğerlendirme rubriklerinin kullanımı, öğretmenlerimizin kendi çalışmalarını kaydettikleri günlükler ve kayıt çizelgelerini oluşturmaları bu anlamda yardımcı olabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerimizin birbirlerini değerlendirmeleri, meslektaş gözüyle uygulamalarının farklı bakış açısıyla ele alınması gelişmeye ve iş birliğine dair önemli bir fırsat sağlayabilir.

Öğretmen Öz Değerlendirme Rubriği

Rubrikler, iyi birer öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilirler. Sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamaları sınıf yönetimi ve çatışma çözme gibi farklı açılardan değerlendirebilmek için kullanışlı araçlardır (Airasian & Gullickson, 1997). Örneğin, tüm dikkatinizi ders sırasında yaptığınız etkinliklere veriyor ve sınıf içinde çocuklar arasında yaşanan çatışmaları hemen fark etmede veya sonrasında çatışmayı çözmek için ne yaptığınızı hatırlamakta zorlanıyor olabilirsiniz. Öğretmenlerin sınıf içerisinde aldıkları önlemleri ve nedenlerini hatırlamaları, sonraki zamanlarda yaşanabilecek benzer olayları önlemede kendilerine veri oluşturmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin verdikleri kararların farkına varmalarını ve sistematize etmelerini sağlamaya yönelik kullanılabilecek en etkili araçlardan birisi öz değerlendirme rubrikleridir. Öğretmenler haftalık değişimleri grafiklendirerek kayıt altına almak isterlerse, zayıf, orta ve iyi karşılığı olan 1, 2 ve 3 değerleri üzerinden grafik oluşturabilirler. Bu kayıt alma işini geliştirirken toplam puan üzerinden ve göstergeler üzerinden hareket edebilirler. Böylece öğretmenler, süreç içinde kendi sınıfına dönük değerlendirmesini bir bütün olarak görebilir, kendi gelişimine yön verebilmesi için odaklanması gereken hususları tespit edebilir. Bu formun her haftanın son iş günü (cuma günü) kullanılması uygun olacaktır. Formu doldururken öğretmenlerin kendi performanslarını maddelere göre “zayıf-orta-iyi” olarak değerlendirmeleri, ardından da konuyla ilgili olarak neleri yapmaları ya da korumaları gerektiği konusundaki kararlarını not etmeleri uygun olacaktır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda grafiğe dönülerek niteliklerdeki değişimler takip edilebileceği gibi alınan ek notlarla da bir bilgi bütünü oluşturulabilir. Böylece güçlü ve gelişmesi gereken yönler tespit edilebilir.

ÖĞRETMEN ÖZ DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Değerlendirmeye konu uygulama	Zayıf 1	Orta 2	İyi 3	Bu haftaki performansım	Neleri geliştirmeliyim? Neleri korumalıyım?
1 Sınıf ortamını kapsayıcılık bakımından düzenlerim.	Sınıfımda alan ve materyal düzenlemeleri çok çeşitli sorunlara neden oldu.	Sınıfımda alan ve materyal düzenlemeleri az sayıda olsa da sorunlara yol açtı.	Sınıfımda alan ve materyal düzenlemelerimden dolayı sorun yaşanmadı.		
2 Çocukların etrafındaki yetişkinlerle etkileşime girmesini desteklerim.	Gün sonunda engeli olan çocuğumun/çocuklarımın akranları ile bir araya gelmesini sağlayabilen etkinlikler hazırlamadığımı fark ettim.	Gün sonunda engeli olan çocuğumun/ çocuklarımın akranları ile bir araya gelmesini sağlayabilen çok az etkinlik hazırladığımı fark ettim.	Gün sonunda engeli olan çocuğumun/ çocuklarımın akranları ile bir araya gelmesini sağlayabilen çok sayıda etkinlik hazırladığımı fark ettim.		
3 Çocukların oyunlarını düzenlemelerine rehberlik ederim.	Çocukların etkinlikleri düzenlemelerine dahil olmadım.	Çocukların etkinlikleri düzenlemelerine çok az dahil olduğum için sorunlar yaşandı.	Çocukların etkinliklerine yeteri kadar dâhil olduğum için sorun yaşanmadı.		
4 Sınıf ortamında çatışmayı önleyecek şekilde sınıf yönetimi kurallarına yer veririm.	Sınıf kurallarını kurma ve uygulamada sorunlar yaşadığım için sınıf içinde çatışma yaşanmaktadır.	Sınıf kurallarını kurma ve uygulamada sorunlar yaşadığım için sınıf içinde çatışma az yaşanmaktadır.	Sınıf kurallarını kurma ve uygulamada sorunlar yaşamadığım için sınıf içinde çatışma neredeyse hiç yaşanmamaktadır.		

Şekil 8. Öğretmen öz değerlendirme rubriği

Sevgili Günlük

Öğretmen günlükleri keyifli bir öz düzenleme aracıdır (Capizzi, Wehby, & Sandmel, 2010). Öğretmen günlükleri, sınıfta kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için hangi düzenlemelere yer verildiğini içerir ve karşılaşılan problemlere dönük nasıl bir strateji izlendiğine yönelik düşüncelerin kayıt altına alınması amacıyla tutulur. Günlükler, öğretmenlerin sınıfta öğrenme süreçleriyle ilgili sorular sorup hipotezler geliştirmelerine, sınıf ortamında karşılaştıkları problemler üzerine daha ayrıntılı düşünmelerine, zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu tespit etmelerine, kullandıkları stratejileri ve amaçlarını belirleyip bunlara ne düzeyde ulaştıklarını görmelerine imkân tanır. Ayrıca günlükler, bir konu ya da durum hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazdıkları kayıt defterleridir.

Günlükler sadece olup bitenin yazıldığı bir kayıt aracına dönüşürse işlevini kaybetmektedir. Bu nedenle günlüğünüz "olup biteni" yazmaktan ziyade "olup bitene" sizin nasıl tepki verdiğinizi içeren ifadeleri bulundurmalıdır. Tutulan günlükler mutlaka daha önceden alınan notlarla karşılaştırmalı olarak okunmalıdır. Bu size iyi bir dönüt sağlayacaktır. Daha sonra tutulan günlük portfolyo dosyanızın içine konulmalıdır.

Benim Eşsiz Sınıfım

Görsel araçlar etkili bir öz düzenleme aracı olarak kullanılabilir. Posterler, grafikler, diyagram şemaları ve fotoğraflar çoğu zaman yazıdan daha kalıcı olmaktadır (Cassandra, Brady & Taylor, 2005). Sınıfın fiziki düzenini, etkinlikler sırasında çocuklarla etkileşim anlarını ya da çocukların birbirleri ile etkileşime girdikleri anları gerekli durumlarda fotoğraflamak, arada kat edilen yolu görmenizde görsel bir ipucu sağlamak amacıyla bu yöntem kullanılabilir. Özellikle fotoğraflar öğretmenin yoğun iş temposunda etkili ve kolay bir şekilde işe koşulabilir. Hatırlanamayan bir anımızla ilgili albümlerimize baktığımızda olayın ayrıntıları hemen aklımıza gelecektir. Öğretmenler sınıf içerisinde yaptıkları düzenlemelerin önceki ve sonraki hâllerinin fotoğraflarını alarak değişim konusunda kendilerine veri oluşturabilirler. Fotoğraf çekerken hangi amaçla çektiğinize dair fotoğraf üzerine ya da telefonunuzda oluşturacağınız albüme bir isim verirseniz bu hatırlamanızı kolaylaştıracaktır. Fotoğrafları karşılaştırarak ekleyeceğiniz

birkaç yorum cümlesi kendi gelişiminize dair size ipucu sağlayacaktır. Daha sonra bu fotoğraflar ya çıktı olarak ya da dijital bir araca yüklenerek portfolyo dosyanızın içine konulmalıdır.

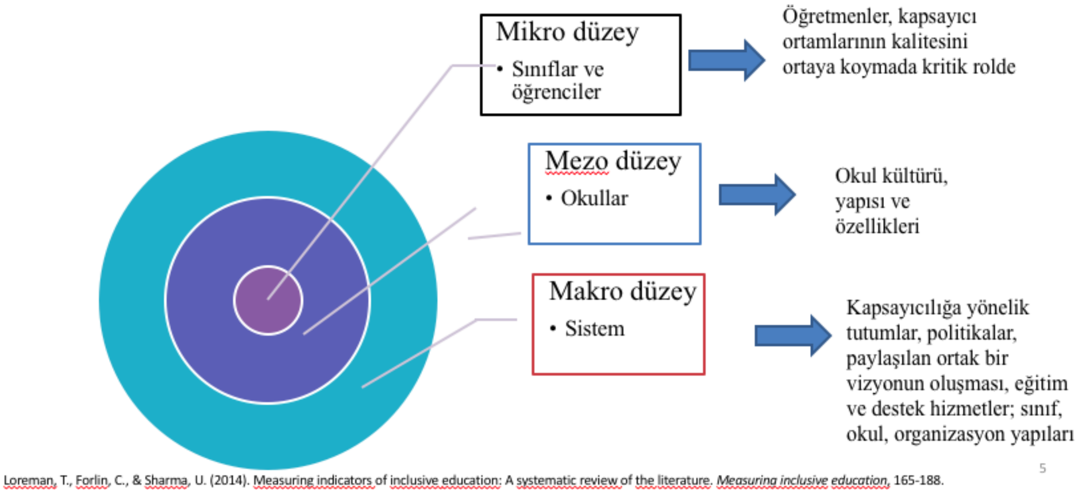
Sevgili Meslektaşım

Gereksinim duyulduğunda sınıfa davet ettiğimiz meslektaşımızın önceden geliştirilmiş kayıt formuna notlar alarak bizi izlemesi, bu notları bizimle paylaşması ve bize yapıcı bir dönüt sağlaması amacıyla gerçekleştirilebilir. Bir kişinin kendisini dışarıdan birisinin gözüyle değerlendirmesi her zaman kolayca gerçekleştirilebilecek bir uygulama olmayabilir. Bunu gerçekleştirmenin en etkili olan ve sıkça uygulanan bir yolu meslektaşlardan alınan destektir. Meslektaşlardan alınan dönüt sizin kendinize dair gözden kaçırdığınız ayrıntıların farkına varmanıza yardım edecektir.

Özetle, kapsayıcı eğitimden beklenen yararların sağlanması ancak öğretmenlerimizi desteklemek ve mesleki gelişimlerini sağlamakla mümkündür. Mesleki gelişimi izleme ve değerlendirmede farklı araçlar kullanılabilir. Öğretmenlerimiz kendi özelliklerine uygun öz değerlendirme araçlarını da geliştirip kendi mesleki gelişimlerini değerlendirebilirler.

Bölüm 20
Kapsayıcı Eğitimin Kalitesi

Eğitimde kalitenin tanımı farklı gruplara göre farklı biçimde şekillenmekte; çocuklar, aileler, hizmet verenler farklı değerler ve ihtiyaçları temelinde kaliteyi farklı biçimde tanımlayabilmektedir (Katz, 1993, Layzer & Goodson, 2006). Aynı zamanda kapsayıcı eğitimin kalitesi faklı düzeylerde farklı paydaşlarla ele alınabilmektedir (Şekil 9).



Şekil 9. Kapsayıcı eğitimin kalite paydaşları

Kapsayıcı eğitimin kalitesi (Şekil 10) sınıfta bulunan öğretmen-çocuk oranı, grup büyüklüğü, öğretmenin eğitim durumu gibi değişkenleri içeren yapısal kalite, öğretmen-çocuk etkileşimi, eğitim programının uygulanması gibi çocukların günlük deneyimlerine doğrudan etki eden süreç kalitesi ve iki boyutun birleşiminden oluşan genel kalite boyutlarında ele alınmaktadır (Yılmaz ve Karasu, 2018).

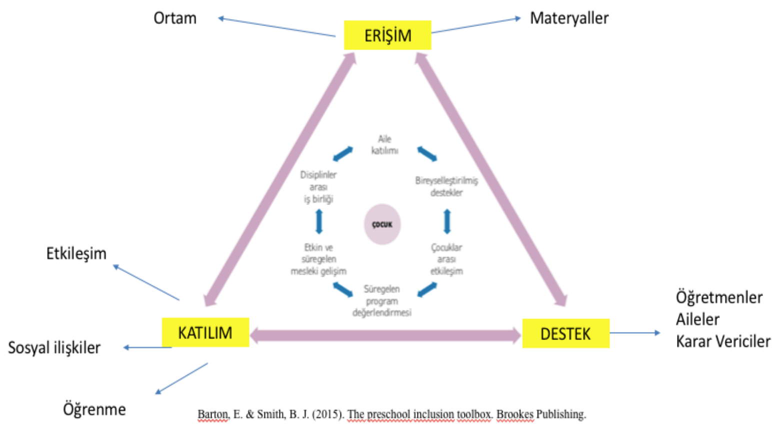


Şekil 10. Kapsayıcı eğitimin kalitesi

Yapısal kalite daha çok düzenlenebilir özellikleri içerirken, süreç kalitesi çevresel özellikleri içermektedir (Wolery ve Odom, 2000). Yapısal kalitenin ölçülmesi görece daha kolaydır ve görüşmelerle bilgi alınabilmektedir. Diğer taraftan süreç kalitesi belli bir zaman diliminde farklı ortamlarda ayrıntılı, uzun süreli ve kapsamlı gözlemler gerektirmektedir (Ishimine ve Tayler, 2014). Genel kalite ise; süreç kalitesi ve yapısal kalite ile birlikte kalitenin pek çok boyutu kapsayacak biçimde bütüncül olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Yapısal, süreç ve genel kalite özellikleri daha çok araştırmacılar ve profesyonellerin kaliteye bakış açılarını yansıtmaktadır.

Kaliteli Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri

Kapsayıcı eğitimin kalitesi, sunulan hizmetlerin niteliği hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir. Daha önceki bölümlerde kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak erişimin artırılması, katılımın sağlanması ve öğrenme-öğretme süreçlerinin desteklenmesi boyutunda detaylı olarak kaliteli kapsayıcı eğitimin bileşenlerine yer verilmiştir (Şekil 11).



Şekil 11. Kaliteli kapsayıcı eğitimin bileşenleri

Erişim, fiziksel engelleri kaldırarak çocuklara çok çeşitli etkinlikler sunmak ve ortam sağlamak, onların optimum gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemek için gerekli uyarlamaları yapmayı ifade etmektedir.

Katılım, çocuklarda aidiyet hissi oluşturarak oyun ve öğrenme etkinlikleriyle meşgul olmalarını sağlamaktır.

Destek, yüksek kaliteli kapsayıcı eğitim uygulamaları için sistemlerin alt yapısını oluşturmaya yöneliktir.

Kapsayıcı eğitimin kalitesinin değerlendirilmesinin neden gerekli olduğu da üzerinde durulması gereken bir diğer önemli noktadır. Kapsayıcı eğitimden beklenen yararların sağlanması ancak kalitesinin geliştirilmesi ile mümkündür. Kapsayıcı ortamlardaki öğrencilerin uzun ve kısa vadedeki deneyimlerini değerlendirmeye yönelik araştırmalarda kullanılmak üzere, kanıt temelli uygulamalar ve politikalara katkı sağlaması amacıyla, kapsayıcı eğitimin standartlarının geliştirilmesine yönelik, profesyonel gelişimi destekleme, programların etkiliğini geliştirmeye yönelik öz değerlendirme sunma, hesap verilebilirlik ve politika değerlendirme amacıyla kapsayıcı eğitimin kalite değerlendirilmesi yapılması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitimin kalitesini değerlendirme çok boyutlu ve standart değerlendirme araçlarını gerektiren bir süreçtir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitimin kalite göstergelerinin de belirlenmesini gerektirmektedir. Alanyazında yer alan ve kalite değerlendirmeye yönelik kullanılan ölçekler yer almakla birlikte, bu ölçeklerin birkaçı kapsayıcı eğitim ortamlarının değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiştir (Yılmaz ve Karasu, 2018).

1. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms, Cryer ve Clifford, 1980)
2. Preschool Assesment of the Classroom Environment-Revised (PACE-R)* (Raab ve Dunst, 1997)
3. The Quality Inclusive Experiences Measure (QUIEM)* (Wolery, Pauca, Brashers ve Grant, 2000)
4. The SpeciaLink Early Childhood Inclusion Quality Rating Scale (SECIQR)* (Irwin, 2005)
5. Inclusive Classroom Profile (ICP)* (Soukakou, 2012)

Bu ölçeklerden ilki dışındakilerin kapsayıcı erken çocukluk eğitim ortamlarının kalitesinin değerlendirilmesinde kullanılması söz konusudur. Kapsayıcı erken çocukluk eğitiminin kalitesini değerlendiren ve Türkçeye uyarlaması yapılan (Yılmaz, 2014) bir değerlendirme aracında kapsayıcı erken çocukluk eğitiminin kalitesi aşağıdaki göstergelere göre değerlendirilmektedir:

1. Ortamın, materyallerin/araçların uyarlanması
2. Akran etkileşimine yetişkin katılımı
3. Yetişkinlerin çocukların serbest zaman etkinliklerine ve oyununa rehberliği
4. Çatışma çözme
5. Grup üyeliği
6. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler
7. İletişim için destekleme
8. Grup etkinliklerini uyarlama
9. Etkinlikler arası geçiş
10. Geri bildirim
11. Aile-uzman iş birliği
12. Çocukların öğrenmelerini takip etme

Eğitimde kapsayıcılığı temel alan tüm bu bölümlerde, kapsayıcı eğitim farklı boyutları ile ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ülkemizde kapsayıcı anlayışın eğitim alanında uygulamalara aktarılmasının kapsayıcı dil kullanımı, tutumlardan başlayarak okul ve sınıf içi öğretimsel süreçlere yansıması çok önemlidir. Bu kapsamda toplumun tüm eğitim paydaşlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Özetle, kapsayıcı eğitimden beklenen yararların sağlanması ancak kalitesinin geliştirilmesi ile mümkündür. **Kalitenin gelişmesinde en kritik faktör öğretmenlerdir.** Kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesi iş birliği ve ekip çalışması ile birlikte sistematik destek süreçlerini içerir. Öğretmenlerimizin lisans sürecinden başlanarak kapsayıcı eğitim konusunda desteklenmesi geleceğimize yönelik en önemli adımlardan biri olabilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 6

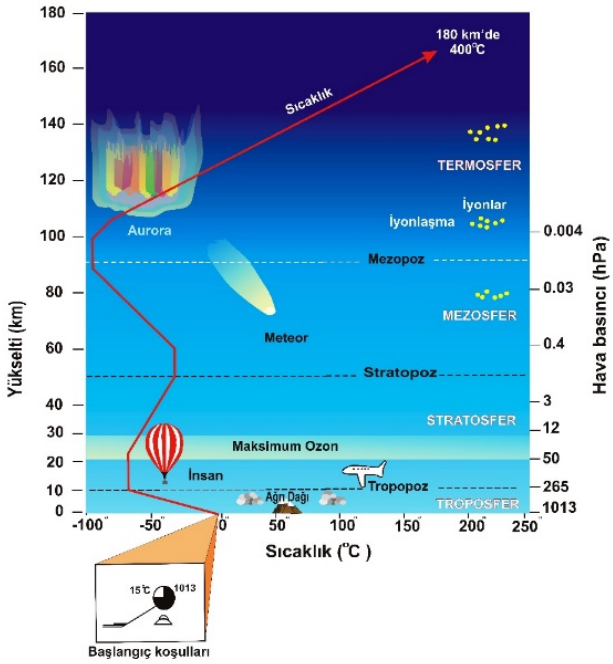
ÇEVRE EĞİTİMİ VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ

TEMMUZ 2022
ANKARA

1. ATMOSFER, HAVA, İKLİM VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ İLİŞKİSİ

Prof. Dr. Murat TÜRKEŞ
Uzm. Bahar ÖZAY

Atmosfer, hava, iklim ve iklim değişikliği kavramları, günlük yaşamda oldukça sık, ama genellikle birbiri ile çok karıştırılarak ya da oldukça yanlış bir biçimde kullanılmaktadır. Bu bölümde, özet olarak sistematik bir sıra ile bu kavramlar birbirleri ile olan ilişkileri de dikkate alınarak tartışılacaktır.



Şekil 1. Atmosfer ve başlıca katmanlarının sadeleştirilmiş gösterimi (Türkeş 2021a ve 2021b'ye göre yeniden çizildi.)

Atmosfer (hava küre), yerküreyi saran ve onun yaşanabilir bir gezegen olmasını sağlayan, çeşitli gazlardan oluşan gaz örtüsü olarak tanımlanır (Şekil 1). Atmosferdeki bulut, yağış ve fırtına oluşumları vb. gibi hava olaylarının büyük bölümü ile atmosferi oluşturan azot (N), oksijen (O_2), argon (Ar) gibi temel gazlar ile su buharı (H_2O), karbondioksit (CO_2) ve metan (CH_4) gibi başlıca sera gazlarının büyük bölümü ortalama kalınlığı yaklaşık 11 kilometre (km) olan atmosferin en alt katmanı olan troposferde ve yaklaşık 30 km yükseltiye kadar uzanan alt-orta stratosferde bulunur (Şekil 1). Örneğin, atmosferi oluşturan gazların yaklaşık % 90'ı atmosferin yeryüzünden yaklaşık 16 km'ye ve % 99'u ise yeryüzünden orta stratosfere kadar olan bölümünde yer alır (Türkeş, 2021a). Atmosfer, yeryüzünden ısı enerjisi ve nem kazanır ve kazandığı bu enerji ve nemi çeşitli alan ve zaman ölçeklerinde atmosfer dolaşımı ve okyanus akıntıları yoluyla yeniden dağıtır. Bunun sonucunda, kazandığı ısı enerjisinin bir bölümü ve nemin çoğunluğu yeryüzüne döner. Atmosfer ayrıca, karbon, hidrojen, oksijen ve azot gibi yaşamın sürmesi için gerekli olan yaşamsal elementleri de sağlar. Atmosferdeki su; su buharı, sıvı su damlacıkları ve katı buz kristalleri biçemlerinde bulunurken, litosferdeki (kısaca okyanusal ve kıtasal kabuğu içeren taş küre) su, toprağın üst katmanlarında ve yeraltı su depolarında ve haznelerinde (akifer, karstik boşluk, galeri ya da mağaralar, vb.) bulunur.

Atmosfer, yalnız soluduğumuz havayı sağlamaz, aynı zamanda insanı ve öteki canlıları Güneş'in şiddetli kısa dalga boylu ışınımından (radyasyon enerjisi) ve bazı zararlı ışınım türlerinden (ör. morötesi - ultraviyole B ışınımı) de korur. Yerküre ile atmosfer ve atmosfer ile uzay arasındaki sürekli karşılıklı enerji değişimleri, hava olarak adlandırdığımız düzeneği, yani atmosfer olaylarını yaratır (Türkeş, 2021b).

Hava, *herhangi bir yerde ve zamandaki atmosfer koşullarının herhangi bir andaki kısa süreli durumu* olarak tanımlanır. Atmosferin bu bir anlık durumu yani hava, yeryüzünün herhangi bir yerindeki sıcaklık, yağış, nem, güneşlenme, sis, bulut, rüzgâr ve hava basıncı gibi çok sayıdaki değişkenin birlikteliği ile açıklanmaktadır (Türkeş, 2021a). Hava, insanoğlunun ve öteki tüm canlı türlerinin yaşamını doğrudan etkiler. Özellikle insan etkinlikleri, havadaki ani ve şiddetli değişikliklerle kesintiye uğrayabilmektedir. Bilindiği gibi Türkiye, subtropikal kuşak karalarının batı bölümünde gözlenen ve Akdeniz iklimi olarak adlandırılan bir makroklima (büyük iklim) bölgesinde yer almaktadır. Akdeniz iklim bölgesi, hava koşulları açısından hem nemli ılıman ve soğuk kuşağın, hem de subtropikal ve tropikal kuşağın özelliklerini taşır ve bu koşulların ortak etkisiyle belirir. Kışın, ılıman/soğuk kuşağa özgü, cephesel orta enlem alçak basınçlarının oluşturduğu, yağışlı, soğuk, rüzgârlı ve zaman zaman fırtınalı hava koşulları egemendir. Yaz mevsiminde ise sıcak kuşağa özgü; sıcak, kurak ve sakin hava koşulları egemendir. Bahar mevsimlerinde, her iki büyük iklim kuşağına özgü hava koşulları da etkili olabilmektedir.

Hava olayları, insanın günlük etkinliklerini çeşitli yollarla etkilemektedir. Bazen insanlar, çoğunlukla bilinçsiz de olsa, giymek için seçtikleri giysi türleri nedeniyle, atmosfere ve onun içerisinde gerçekleşen olaylara bir şekilde karşılık vermektedir. Başka zamanlarda ise, "Bugün şemsiye taşıyacak mıyım?" ya da "Bugün kazak giyersem, terler miyim?" gibi soruların yanıtları konusunda bilinçli kararlar vermek zorunda kalırlar. Pencereden dışarıya bir bakış, havanın o anda yağışlı ya da güneşli olup olmadığı konusunda genel bir izlenim vermesine karşın, o günlerde nemli ya da kurak bir mevsimin (yazın ya da kışın, ilkbaharın) yaşanıp yaşanmadığını söylemez.

Bu yüzden **iklim**, genel olarak, *yeryüzünün herhangi bir yerinde uzun yıllar boyunca gözlenen tüm hava koşullarının ortalama özelliklerinin yanı sıra, bu olayların yaşanma sıklıklarının zamansal dağılımlarının, gözlenen uç değerlerin, şiddetli olayların ve tüm değişkenlik çeşitlerinin bireşimi* olarak tanımlanır (Türkeş, 2020a). Görüldüğü gibi, çağdaş iklim tanımı, gözlenen uç ya da aşırı değerleri (ekstremleri) ve tüm istatistiksel değişkenlik biçimlerini de içerir. Örneğin, kışların sert geçtiği bir yerde, soğuk bir kış mevsimini, ılık bir kış mevsimi izleyebildiği gibi; yaz kuraklığı normal bir iklim özelliği olarak kabul edilen bir yerde (ör. Akdeniz iklim bölgesinde), bir sonraki yıl nemli ve serin bir yaz mevsimi yaşanabilir. Yıllık ortalama yağışların fazla olmadığı yarıkurak bir iklim bölgesinde ise şiddetli bahar yağışları sonucunda, yıllık ortalama yağış tutarına yakın bir yağış birkaç günde düşebilir.

İklim değişikliği, çok genel bir yaklaşımla, *nedeni ne olursa olsun iklim koşullarındaki geniş ölçekli (küresel) ve önemli bölgesel ya da yerel etkileri bulunan, uzun süreli ve yavaş gelişen değişiklikler* olarak tanımlanır (Türkeş, 2020b). **İklim değişikliği**, *konunun bilimsel ve teknik özellikleri dikkate alınarak, iklimin ortalama durumunda ya da onun değişkenliğinde onlarca ya da daha uzun yıllar boyunca süren istatistiksel olarak anlamlı değişimler olarak* da tanımlanabilir. İklim değişikliği, doğal iç süreçler ve dış zorlama etmenleri ile atmosferin bileşimindeki ya da arazi kullanımındaki sürekli antropojen (insan kaynaklı) değişiklikler nedeniyle oluşabilir. Konuyla ilgili bilinmesi gereken başka bir önemli kavram ise, iklimsel değişkenliktir. **İklimsel değişkenlik**, *tüm zaman ve alan ölçeklerinde iklimin ortalama durumundaki ve standart sapmalar ile uç olayların oluşumu gibi öteki istatistiklerindeki değişimlerdir* (Türkeş, 2020a). İklimsel değişkenlik, iklim sistemi içindeki doğal iç süreçlere (içsel değişkenlik) ya da doğal kaynaklı dış zorlama etmenlerindeki değişimlere (dışsal değişkenlik) bağlı olarak oluşabilir (Türkeş, 2019).

2. TÜRKİYE İKLİMİ VE KURAK BÖLGELER

Türkiye İkliminin ve İklim Dinamiğinin Ana Çizgileri

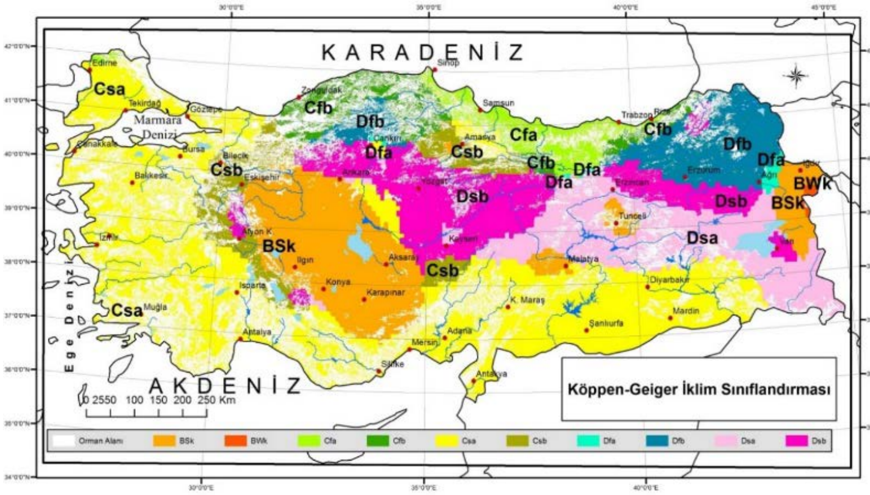
Türkiye'de hava ve iklim koşulları, temel olarak, yüksek atmosfer batı rüzgârları kuşağındaki polar jet akımlarıyla ilişkili kuzey Atlantik-Avrupa polar cephesine bağlı gezici alçak ve yüksek basınç sistemleri, tropikal Hadley hücresi dolaşımının alçalıcı koluyla bağlantılı dinamik oluşumlu subtropikal Azor yüksek basıncı (özellikle yazın), termik oluşumlu Sibirya yüksek basıncı (özellikle kışın) ile tropikler arası yaklaşma kuşağının (ITCZ) yazın güney Asya'da 30° kuzey enlemlerine kadar çıkmasıyla etkili olan Muson alçak basıncının alansal ve zamansal değişimleri ve karşılıklı etkileşimleri tarafından denetlenir (Türkeş, 2010, 2017b, 2017c; Türkeş ve Erlat, 2006; Türkeş ve Tatlı, 2009, Şahin ve ark., 2015, vb.).

Türkiye'deki egemen iklim tipi ise, birçok farklı bölgesel alt iklim ve yağış rejimi tipleri bulunmasına karşın, kışı ılıman/soğuk ve yağışlı, yazı kurak ve sıcak/çok sıcak subtropikal Akdeniz iklimidir. Yazın polar jet akımının ortalama koşullarda yaklaşık 60° K enlemlerindeki polar cephe kuşağına ve ötesine göçü sonucunda genel atmosfer dolaşımda beliren bu değişiklik, Türkiye'nin Karadeniz Bölgesi ve Kuzeydoğu Anadolu Bölümü dışında kalan yerlerinde, yaz boyunca genellikle uzun süreli kuru ve sıcak iklim koşullarının (yaz kuraklığı) oluşmasına neden olur (Erlat ve Türkeş, 2013a; Türkeş ve Erlat, 2003; Türkeş, 2021a; vb.).

Konunun daha iyi kavranması için bu noktada **aridite** ve **kuraklık** kavramlarını kısaca açıklamak gerekir. **Aridite**, "*Yeryüzünün herhangi bir yerinde egemen olan fiziki coğrafya denetçilerinin ve uzun süreli atmosfer dolaşımı düzeneklerinin oluşturduğu sürekli yağış ve nem açığı koşulları ya da hidroklimatolojik kuraklıktır.*"; başka bir deyişle coğrafi ve/ ya da klimatolojik kurak olma durumudur (Türkeş, 2013a, 2017b, 2017c, 2021a, vb.). Bu koşulların yıl boyunca ya da yılın çok büyük bir bölümünde egemen olduğu arazilere, **arid bölge** ya da **kurak bölge** adı verilir.

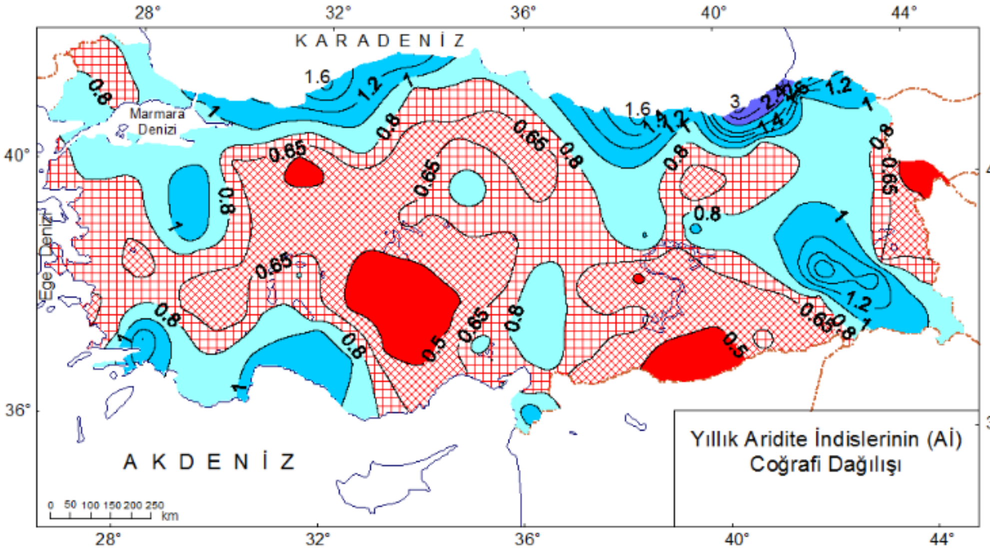
Kuraklık (Kuraklık olayı); hidrolojik, tarımsal ve meteorolojik kuraklık gibi bir ayrıma gidilmeksizin; "*yeryüzündeki çeşitli sistemlerce kullanılan doğal su varlığının, belirli bir zaman süresince ve bölgesel ölçekte uzun süreli ortalamanın ya da normalin altında gerçekleşmesi sonucunda, temel olarak şiddet, süre ve coğrafi yayılış bileşenleri ile nitelendirilebilen üç boyutlu bir doğa olayı biçiminde etkili olan su açığı ve yetersizliğidir*" (Türkeş, 2017b ve 2017c, vb.).

Köppen iklim sınıflandırma sisteminin birinci ve ikinci harfleri dikkate alındığında, Türkiye'de İç Anadolu Bölgesi'nin orta bölümü ve Doğu Anadolu'nun en doğusunda Van-Iğdır bölümü ***orta enlem yarıkurak step*** (**BSk**), Marmara kıyı bölümü dışında Karadeniz kıyı kuşağı **nemli orta enlem (ılıman)** iklimlerin ***kurak mevsimi olmayan yazı sıcak ve çok sıcak nemli subtropikal*** (**Cfb, Cfa**) ve Marmara, Ege, Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri ile İç Anadolu'nun batı ve güney bölümleri ***yazı kurak sıcak ve çok sıcak subtropikal Akdeniz*** (**Csb, Csa**) iklim sınıfına girer (Şekil 2) (Türkeş, 2013a, 2021a). Öte yandan, İç ve Doğu Anadolu bölgelerinin genel olarak orta-kuzey bölümlerinde uzanan geniş bir kuşak ***yazı kurak nemli karasal (soğuk)*** (**Ds**), Kuzeydoğu Anadolu'nun (Erzurum-Kars Bölümü) ve İç Anadolu'nun kuzeyindeki görece dar bir alan ise ***kurak mevsimi olmayan nemli karasal (soğuk)*** (**Df**) iklim sınıfında yer alır.



Şekil 2. Köppen iklim sınıflandırma sisteminin birinci, ikinci ve üçüncü harflerine göre, Türkiye'deki iklim tiplerinin coğrafi dağılışı (Türkeş 2013a: Türkeş 2010'e göre yeniden çizildi.). Haritadaki beyazlıklar, orman alanlarını (orman, maki ve çalılıklar karışık) gösterir.

Aridite İndisi'ne ya da başka iklim sınıflandırmalarına göre çölleşmenin baskın ve tanıtıcı fiziki coğrafya gösterge ve özellikleri (jeomorfoloji, ekolojik biyocoğrafya, hidroloji vb.) açısından, Türkiye'de **gerçek çöllerin yer aldığı *çok kurak ve çöl benzeri koşulların yaşandığı gerçek kurak (arid) araziler*** yoktur (Türkeş, 2013, 2017b). Buna karşılık, Türkiye'de, aridite koşullarına göre, farklı şiddetlerde çölleşmeye açık ya da çölleşmeden etkilenebilirliği olan, yarıkurak, kurakça-yarınemli ve nemlice-yarınemli bölge ve yöreler vardır (Şekil 2).



Şekil 3. Yıllık Aridite İndisi (Aİ) değerlerinin Türkiye üzerindeki coğrafi dağılışı (Türkeş, 2013a). Haritada, (i) tam kırmızı dolgu (yarıkurak), (ii) çapraz tarama (kurakça-yarınemli) ve (iii) kare tarama (nemlice-yarınemli) ile gösterilen tüm alanlar, Türkiye'nin klimatolojik olarak yıllık su açığı bulunan, kuraklık ve çölleşmeye eğilimli bölgelerine karşılık gelirken; (iv) mavinin tonlarında renklendirilen ancak taranmamış yerlerde, indis değerleri 0.80-1.0 arasında kalan alanlar yarınemli, (v) 1.0-2.0 arasında kalan alanlar nemli/çok nemli ve (vi) 2.0'den yüksek olan alanlar ise çok fazla (aşırı) nemli bölgeleri gösterir.

Aridite İndisi'ne (Şekil 3) göre Türkiye'de çölleşmeye eğilimli **yarıkurak ve kurakça-yarınemli araziler**, ülke topraklarının yaklaşık % 30'unu kaplar. **Nemlice-yarınemli kuraklık** sınıfı ile birlikte bu oran % 60'a ulaşır. Türkiye'nin su iklimindeki mevsimsellik ve yıllar arası değişkenlik de dikkat çekici derecede yüksektir.

Türkiye'de toplam kullanılabilir su tutarı, 112 milyar m^3 (112 km^3) olarak hesaplanmıştır. Türkiye nüfusunun 2019 yılına göre toplam yaklaşık 83 milyon (83,154,997) ve toplam kullanılabilir su tutarının 112 milyar m^3 olduğu (TÜİK, 2020; Kalkınma Bakanlığı, 2014; DSİ, 2020) dikkate alındığında, Türkiye'de kişi başına yıllık ortalama yaklaşık 1350 m^3 kadar su düştüğü bulunur. Nüfusun hâlâ artmakta olduğu Türkiye'de, bu tutar Dünya ortalamasının yaklaşık % 18'ine karşılık gelir. Başka bir deyişle, Türkiye su zengini bir ülke değildir, öyleymiş gibi yaşayan bir ülkedir.

3. İKLİM VE ÇEVRE ÜZERİNDEKİ ETKİLER

Canlı yaşamın başlangıcından bugüne kadar iklim, türlerin evrimi ve çeşitliliği üzerinde en önemli etkenlerden birisi olmuştur. Oldukça yavaş ve zamana yayılmış bir halde gerçekleşen küçük değişimler geçtiğimiz yüzyıla kadar ekolojik denge ile uyumlu bir seyir izlemiştir. Milankovitch döngüleri, Güneş'ten gelen enerji miktarındaki değişimler, okyanusal ve atmosferik süreçler, volkanik püskürmeler ve atmosferdeki birikimleri insan etkinliklerinden kaynaklanan sera gazlarının (CO_2, CH_4, N_2O, vb.) artışları, iklimde meydana gelen değişikliklerin temel sebepleri arasında sayılmaktadır (IPCC, 2021a, 2022b; Türkeş, 2019, 2020a; vb.).

Sanayi Devrimi ile birlikte sera gazı birikimlerindeki (konsantrasyon) hızlı artış ve buna bağlı olarak geliştiği düşünülen küresel ısınma ve yaşanmakta olan olumsuz sonuçları, iklim araştırmalarını çok daha önemli bir konuma taşımıştır. Devletlere, iklim değişikliği konusunda bilimsel raporlar hazırlamak için 1988 yılında Birleşmiş Milletler himayesinde Dünya Meteoroloji Örgütü (WMO) ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) ortaklığında Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPCC) kurulmuştur (Türkeş, 2013b; İğci ve Çobanoğlu, 2019).

Sanayi Devrimi'nden bu yana gerçekleşen karbondioksit (CO_2) ve diğer sera gazı emisyonlarının atmosferde birikmesi sonucunda gezegenimizin yüzey sıcaklığının ortalama yaklaşık 1.2°C derece kadar artış göstermiş olduğu belirlenmiştir. IPCC raporları ve çeşitli araştırmalarda gezegenimizin yüzey sıcaklığının yüzyıl sonuna kadar en fazla 2°C derece artış göstermesinin kabul edilebilir olduğu ve önlem alınmaz ise gezegenimizin iklim düzeninin kalıcı olarak değişime uğrayacağı "bilimsel olarak" kanıtlanmıştır. "**Kırmızı alarm**" olarak değerlendirilen IPCC "İklim Değişikliği 2021: Fiziksel Bilim Temeli Raporu" insanlığın uluslararası kabul gören 1.5°C'lik geri dönülmez eşik noktasına tehlikeli bir yakınlıkta olduğunun, ısınmanın engellenmesinde mevcut çabaların yetersiz kaldığının altını çizmektedir (IPCC, 2021a). IPCC "İklim Değişikliği 2022: Etkiler, Uyum ve Etkilenebilirlik Raporu" iklimin, biyoçeşitliliğin ve insanların birbirine olan bağımlılığını ortaya koyarak; iklim değişikliğine yönelik küresel eylemde daha fazla gecikmenin, yaşanabilir bir geleceği güvence altına almayı imkânsız hale getireceğini vurgulamaktadır (IPCC, 2022b). IPCC "İklim Değişikliği 2022: İklim Değişikliği Mücadelesi Raporu" ise ülkelerin net sıfır emisyona ulaşmak için gereken politikaları ve eylemleri gerçekleştirme konusunda geride kaldıklarını; mevcut düzende devam edilirse sıcaklıkların, aşırı bir seviye olan 3 dereceye kadar yükselebileceğini belirtmektedir [1]. Fosil yakıtlara bağımlılığın ortadan kaldırılması için küresel ekonominin ve toplumun tüm yönlerinde köklü değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır (IPCC, 2022c).

Dünyadaki Sanayi Devrimi'ni takip eden süreçte nüfus artışı, şehirleşme ve endüstriyel gelişmeler doğa ve çevre üzerinde olumsuz gelişmelere sebep olmuştur. 150-200 yıl

önce dünya üzerinde insan etkisi yok denecek kadar azdı. Endüstri devrimi ile beraber üretimin artması, doğal kaynakların aşırı kullanımı, şehirlerin çok büyümesi, oluşan zararlı atıkların çok büyük miktarlara ulaşması sonucu insanlar, hava, su ve toprak kirliliği başta olmak üzere genel olarak doğal çevrenin kirlenmesine sebep olmuştur. Endüstriyel ürünlerde, tarımsal faaliyetlerde ve günlük yaşamda kullanılan kimyasallar çevre sağlığını, ekosistemi ve biyoçeşitliliği olumsuz yönde etkilemektedir. Küresel iklim değişikliği, dünyanın geleceği için tehdit olarak görülmekte, fosil yakıtların kullanımının sınırlandırılarak yenilenebilir enerji kaynaklarına dönüşüm teşvik edilmektedir. Temiz ve korunmuş çevre, biyoçeşitliliğin korunması, sera gazı emisyonlarının azaltılması, iklim değişikliğinin yavaşlatılması ve etkilerine karşı uyum çalışmaları geleceğimiz için üzerinde önemle durulması gereken konulardır (Uncu, 2019).

Dünyanın geri kalanından iki ila üç kat daha hızlı ısınan ve iklim değişikliğine karşı en savunmasız bölgeler olarak kabul edilen kutuplar hızla erimektedir. Eriyen buzul miktarındaki artış güneş ışınlarının yansıtılmasını önemli oranda azaltırken, buna bağlı olarak deniz ve toprak daha fazla ısınmaktadır. Bu döngünün birbirini beslemesi ile küresel ısınma çok daha hızlanmaktadır. 2022'de Antarktika'da ve Kuzey Kutbu'nda aynı zamanlarda rekor sıcaklıklar kaydedilmiş; zıt mevsimlerde kuzeyin ve güneyin aynı anda erimesinin olağan dışı olduğu ve durumun endişe verici olduğu dile getirilmiştir [2]. Haziran 2022'de yayımlanan bir araştırma, Kuzey Kutbu'ndaki yüzey sıcaklıklarındaki ısınmanın dünyanın diğer bölgelerinden yedi kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur [3]. NASA verilerine göre, Grönland'da 1993-2016 tarihleri arasında yılda 281 milyar ton buz erimiştir. Antarktika'da ise yine aynı tarihler arasında yıllık kaybolan buz miktarı 119 milyar tondur. Alpler, Himalayalar, And Dağları, Rocky Dağları, Afrika ve Alaska gibi farklı yerlerdeki dağ buzullarında daha önce görülmemiş erimeler görülmektedir. 1994 yılından beri, yıllık olarak toplamda 400 milyar ton civarında buzul kaybolmuştur (Uncu, 2019). Bu sonuçlar, dünya ikliminin sigortası sayılan kutuplardaki buzulların, öngörülenden çok daha hızlı erimekte olduğunu; bu durumun iklim değişikliği, ekosistemler ve canlı yaşamı üzerindeki olumsuz etkilerinin ciddiyetine dikkat çekmektedir.

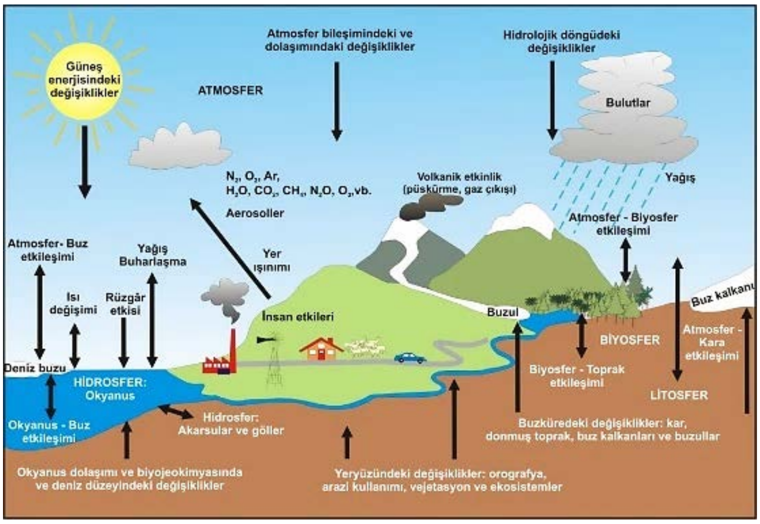
Her yıl iklim değişikliği değerlendirmesi yapan ve Birleşmiş Milletler'e bağlı olarak çalışan Dünya Meteoroloji Örgütü (WMO) 2021 yılı raporunda, sera gazı salımlarının, deniz seviyelerinin, okyanus suyu sıcaklığının ve atmosferdeki birikimi artan CO_2 nedeniyle okyanus asitlenmesinin rekor yüksek seviyeye ulaştığını tespit etmiştir. Deniz seviyesinin yükseliş oranı son 20 yılda iki katına çıkmıştır. Sanayi Devrimi'nden beri okyanus suyu asitlenme miktarı %30 oranında artmıştır. Okyanuslar doğal karbon yutağıdır ve atmosferdeki karbondioksit gazının bir kısmını emer. Atmosferdeki karbondioksitin aşırı düzeye çıkması sonucunda, okyanusların tuttuğu karbon miktarı da yükselmekte; okyanusların karbon emme kapasitesi azalmakta; birçok deniz canlısının yaşam döngüsü de olumsuz etkilenmektedir. Okyanuslardaki mercan resiflerinin %95'i ölmektedir. İklim değişikliği ile gerçekleşen hava sıcaklığındaki genel artış nedeniyle biyoçeşitlilik büyük zarar görmektedir (Tolunay, 2019). Dünya genelinde; sel, kasırga, kuraklık ve orman yangını gibi hava olaylarına bağlı afetlerin sayısında ve şiddetinde rekor artışlar olmaktadır (WMO, 2022).

İklim değişikliğinin ekolojik dengeyi bozmasının sosyal ve ekonomik hayat üzerinde büyük etkileri bulunmaktadır. BM Çölleşme ile Mücadele Sözleşmesi (UNCCD) Sekreteryası tarafından yayımlanan "**Sayılarla Kuraklık 2022 Raporu**", iklim değişikliği ile şiddetlenen kuraklıkların dünya genelinde en büyük tehditlerden biri olduğunu; küresel olarak yaklaşık 55 milyon insanın her yıl kuraklıktan doğrudan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Kuraklık dünyanın hemen her yerinde hayvancılık ve tarım için en ciddi tehlike haline gelmektedir. Rapor, hızlı nüfus artışıyla birlikte, su ve gıdaya erişimde eşitsizliklerin tüm dünya için önemli bir güvenlik sorunu olduğunu ve 2050 yılına kadar 216 milyon insanın su kıtlığı, kuraklık, tarımsal verimin azalması nedeniyle göç etmesinin beklendiğini söylemektedir.

4. İKLİM SİSTEMİNİN BİLEŞENLERİ

Fiziksel İklim Sistemi Nedir? Nasıl Çalışır?

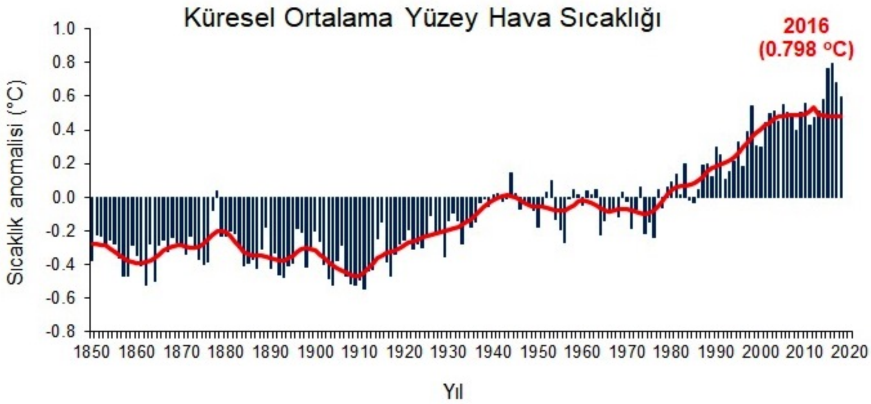
Küresel iklim, en genel anlamıyla, (1) atmosfer (hava küre), (2) hidrosfer (su küre), (3) krayosfer (buz küre), (4) litosfer (taş küre) ve (5) biyosfer (yaşam küre) olarak adlandırılan başlıca beş bileşeni bulunan ve bu bileşenler arasındaki karşılıklı etkileşimleri de içeren çok karmaşık bir sistemdir ve Fiziksel İklim Sistemi ya da daha kısa bir deyişle İklim Sistemi olarak adlandırılır (Şekil 4).



Şekil 4. Fiziksel iklim sisteminin asal bileşenleri (alt sistemleri), süreçleri ve karşılıklı etkileşimleri (Türkeş 2010; Le Treut ve ark. 2007'ye göre yeniden çizildi ve düzenlendi.)

Tüm atmosfer hareketlerinin enerji kaynağı Güneş'tir. Güneş'ten gelen kısa dalga boylu enerji (GKDB Güneş ışınımı) atmosferi geçerek yeryüzüne ulaşır (Şekil 4). Güneş enerjisinin atmosferden geçişi sırasında çok az enerji emilir ve bu da atmosferin ısınmasına harcanır. Ancak, enerjinin çoğu yüzeyde soğurulur (emilir) . Önce yüzey ısınır, sonra üzerindeki hava yüzeyden başlayarak ısınır. Bu da yeryüzünü atmosfer için ana ısı kaynağı yapmaktadır. Isınmanın tutarı, günün ve yılın zamanı kadar yüzeyin şekline ve özelliklerine büyük ölçüde bağlıdır.

Güneş'ten salınan ve yeryüzüne ulaşan enerjinin eşitsiz dağılımı, rüzgâr olarak bildiğimiz yatay hava hareketlerini ve bulutlar ile yağışları oluşturan dikine hava hareketlerinin (konveksiyon) doğrudan oluşmasına neden olur. Sonuç olarak, Güneş'ten gelen ve atmosferde çeşitli süreçlere katılan enerji, uzaya geri döner. İklim sistemini yöneten Güneş enerjisi çeşitli zaman ölçeklerinde değişmektedir. Bu nedenle, iklim de değişmektedir.



Şekil 5. 1961-1990 dönemi yıllık ortalamalarından farklara göre hesaplanan, küresel yıllık ortalama yüzey sıcaklığı anomalilerinin 1850-2018 dönemindeki değişimleri. Aletli gözlem dönemindeki en sıcak yıl, 1961-1990 dönemi normaline göre yaklaşık 0.8 °C daha sıcak olan 2016 yılıdır. Değişim grafikleri CRU/UEA ve HadCentre/MetOffice'in güncelleştirdiği CRUTEM4 aylık sıcaklık verileri kullanılarak çizildi. Sıcaklık dizilerindeki yıllar arası değişkenlik, 13 noktalı düşük geçirimli Binom süzgeci (▬▬) ile düzgünleştirildi.

Örneğin küresel ortalama sıcaklıktaki uzun süreli artış (Şekil 5), Sanayi Devrimi'nden beri özellikle son yarım yüzyılda CO2, CH4 ve N2O gibi sera gazlarının atmosferdeki hızla artan birikimlerinden kaynaklanan küresel ısınma konusunda ciddi bir kaygıya yol açmaktadır. Öte yandan, insan etkinliklerinin atmosferi etkilemesinden önceki atmosfer bileşiminin, hızlı bir artış ya da azalış eğiliminden çok uzun süreli dalgalanmalar gösterdiği, yerkürenin varlığını sürdürdüğü dönem süresince atmosferin yavaşça evrimleştiği ve bunun da iklimi etkilediği anlaşılmıştır. GKDB Güneş enerjisinin dağılışındaki alansal değişimlerin yanı sıra, günlük ve mevsimlik değişimlerin sonucunda yeryüzünün çevresindeki enerji dağılışında da sürekli değişiklikler olmaktadır. Ancak, genel olarak ekvatoral ve tropikal bölgeler en fazla, kutup bölgeleri ise en az enerji almaktadır.

Fiziksel İklim Sisteminin Bileşenleri

Yerkürenin herhangi bir yerinde gözlenen ya da yaşanan iklim, fiziksel iklim sisteminin çeşitli asal bileşenleri ya da alt sistemleri arasındaki karmaşık etkileşimlerin bir sonucudur (Şekil 4). Kolayca anlaşılabileceği gibi iklim, fiziksel iklim sisteminin alt sistemleri ile etkileşim içinde bulunan ve onlardan etkilenen atmosfer değişimlerini ve "dış" etmenleri içerir. İklim sistemindeki içsel interaktif bileşenler; atmosferi, okyanusları, deniz buzunu, kara yüzeyini ve özelliklerini (yer şekilleri, bitki örtüsü, yeryüzünün Güneş ışınımını yansıtma oranı (albedo), canlı kütle ve ekosistemler, vb.), kar örtüsünü, karasal buzulu (dağ buzullarını, Antarktika ve Grönland'daki buzul kalkanlarını) ve hidrolojiyi (nehirleri, gölleri, yer üstü ve yer altı sularını) içermektedir. Bu ana bileşenler, atmosferik süreçleri kuvvetli bir biçimde etkileme gücüne sahiptir. Atmosferin kendisi söz konusu olduğunda, birçok özelliğinin kendi gaz bileşimince etkilendiği görülür. Atmosferin gaz bileşimi ise, yeryüzündeki hayvan ve bitki yaşamından etkilenir. Örneğin insan etkinlikleri, azot ve oksijen gibi gazların ve su buharı, CO2, CH4 ve N2O gibi etkin sera gazlarının atmosferik birikimlerini (konsantrasyon) doğrudan etkiler.

Atmosferin bileşimindeki önemli değişimlerden biriyse; suyun, atmosferde su buharı, sıvı su ve buz kristalleri içeren bulutlar ve dolu şeklinde çeşitli evrelerde bulunmasıdır (Şekil 4). Ancak atmosferin ve okyanusların diğer özellikleri de değişebilir. Bu nedenle, atmosfer kimyası, deniz biyokimyası ve kara yüzeyindeki karşılıklı etkileşimler ve değişiklikler vb. konular öncelikli alanlar olarak önem kazanmaktadır.

Normal koşullarda iklim sistemine göre "dış" olarak nitelendirilen bileşenlerse Güneş'i ve enerjisini, yerkürenin ekseni çevresindeki dönüşünü, Güneş-Yer geometrisini, yerkürenin yörüngesini, kara ve deniz dağılışını, karaların fiziki coğrafi özelliklerini, okyanus

tabanı topografyasını ve havza şekillerini, atmosfer ve okyanusların temel bileşimini ve kütlesini içerir. Bu bileşenler, doğal nedenler ile değişebilen “ortalama” iklimi belirlemektedir. GKDB Güneş ışınımındaki ya da yerkürenin yüzeyinden salınan giden uzun dalga boylu (GUDB) kızıl ötesi ışınımdaki dalgalanmalar nedeniyle, atmosferin dış yüzeyine ulaşan ortalama net ışınımdaki herhangi bir değişiklik, sistemin ışınımsal zorlanması olarak bilinen süreci etkiler.

Güneş'ten gelen ışınım enerjisindeki değişiklikler ve yanardağ püskürmesi gibi atmosfere çok büyük tutarlarda volkanik kül ve gaz salımına (emisyon) yol açan doğal olaylar nedeniyle atmosferin bileşiminde oluşan değişiklikler, konuyla ilgili başlıca olası değişiklikler arasında sayılabilir. Öteki dış zorlamalar, sera gazlarının salımlarındaki buna bağlı olarak da sera gazlarının atmosferdeki birikimlerinde gözlenen artışlar gibi insan etkinlikleri sonucunda oluşabilir (Türkeş, 2019).

5. GÜNEŞ RADYASYONU VE KÜRESEL ENERJİ DENGESİ

Güneş ve Yer Işınımı

İklim sisteminin sıcaklık, basınç, rüzgâr, yağış, bulut ve nem gibi tüm öğeleri, yerküre/atmosfer sisteminin içindeki enerji transferi (taşınması) ve dönüşümlerinin bir sonucudur. Güneş, yerküre ve atmosfer, birlikte muazzam bir ısı motorunu oluşturur. Yeryüzüne ulaşan Güneş ışınları, ekvator ve çevresine yıl boyunca dik ve dike yakın açılarla geldiği için ekvatoral ve tropikal bölgeler daha fazla ısınır. Tropikler ile orta enlemler ve kutuplar arasındaki bu enerji ve sıcaklık farkı da genel atmosfer dolaşımı ile hava olaylarının oluşmasına neden olur (Türkeş, 2021a).

Tüm süreç, kuramsal olarak Güneş enerjisi atmosferin tepesine **radyant enerji** olarak ulaştığında başlar. **Radyant enerji** teknik olarak **elektromanyetik radyasyona (ışınım)** karşılık gelmesine karşın, kısaca **Güneş ışınımı** olarak da adlandırılır. Atmosferin üst sınırına ulaşan Güneş ışınımının tutarı, **Güneş sabiti** (S_c) olarak adlandırılır: Yerkürenin Güneş’ten olan ortalama uzaklığında ($1.5 \cdot 10^{11}$ m), **Güneş sabitinin değeri** $S_c = 1367$ W/m^2’dir (~1.96 kal/cm^2/dakika ya da 1.4 kW · m^{-2}).

Yerküreyi ilgilendiren elektromanyetik ışınım iki başlık altında incelenebilir (Türkeş, 2010):

(1) Güneş’ten yerküreye ulaşan GKDB Güneş ışınımı

(2) Yeryüzünden salınan GUDB karasal ya da yer ışınımı

Güneş enerjisi, uzaydan yeryüzüne doğru taşındığı için atmosfer ile etkileşim içindedir. Güneş enerjisinin bir bölümü, atmosferden uzaya geri yansır, bir bölümü emilir ve ısıya dönüşür, bir bölümü de yeryüzüne geçer (transmisyon). Yeryüzüne işleyen ve orada emilen ışınım, yüzeyi ısıtır, suyu buharlaştırır, karları eritir ve toprak örtüsünü ısıtır. Bunun sonucunda, Güneş ışınımı, çeşitli enerji biçimlerine dönüşür. Sonunda bu enerji de atmosfere geçer, orada emilir ve uzun dalga boylu (UDB) ışınım olarak yeryüzüne ve uzaya doğru yeniden salınır.

Yerkürenin Hareketleri ve Yerküre-Güneş İlişkileri

Yerküre, Güneş enerjisinin iki milyarda birine karşılık gelen çok önemsiz bir bölümünü almaktadır. Eğer Güneş söndürülebilseydi, küresel rüzgâr sistemleri ve okyanus akıntıları hızla ortadan kalkardı. Bugünkü koşullarda, Güneş parladıkça rüzgârlar esecek ve hava olayları sürecektir.

Çizelge 1. (a)Yeryüzünün, (b) atmosferin ve (c) gezegenin (yeryüzü ve atmosfer birlikte, tüm yerkürenin) ısı enerjisi bütçesi (Türkeş, 2021a). Gelen ve giden ışınım değerleri, yüzde (%) ve parantez içinde W/m2 olarak veriliyor.

(a) Yeryüzünün enerji bütçesi			
Gelen ışınım	% (W/m^2)	*Giden ışınım*	% (W/m^2)
Yüzeyde emilen Güneş ışınımı	49 (168)	Yer ışınımı	114 (390)
Yüzeyde emilen atmosfer ışınımı	95 (324)	Evapotranspirasyon	23 (78)
		Termaller	7 (24)
Toplam enerji geliri	**144 (492)**	Toplam enerji gideri	**144 (492)**
(b) Atmosferin enerji bütçesi			
Gelen ışınım	% (W/m^2)	*Giden ışınım*	% (W/m^2)
Atmosferde emilen Güneş ışınımı	20 (67)	Uzaya salınan atmosfer ışınımı	57 (195)
Yoğunlaşma gizli ısısı	23 (78)	Yeryüzüne dönen geri ışınım	95 (324)
Termaller	7 (24)		
Yer ışınımı	102 (350)		
Toplam enerji geliri	**152 (519)**	Toplam enerji gideri	**152 (519)**
(c) Gezegensel enerji bütçesi			
Gelen ışınım	% (W/m^2)	*Giden ışınım*	% (W/m^2)
Güneş ışınımı	100 (342)	Yansıyan ve saçılan ışınım	31 (107)
		Uzaya salınan atmosfer ışınımı	57 (195)
		Uzaya salınan yer ışınımı (Atmosfer penceresi)	12 (40)
Toplam enerji geliri	**100 (342)**	Toplam enerji gideri	**100 (342)**

Yerkürenin, **rotasyon**, **revolusyon** ve **presesyon** olarak adlandırılan başlıca üç hareketi vardır (Şekil verilmedi). **Rotasyon**, yerkürenin kendi ekseni çevresindeki dönüşüdür. Yerkürenin kuzey ve güney kutup noktalarını birbirine bağlayan ekseni çevresinde 24 saatte tamamladığı bu hareketi sonucunda, gece ve gündüzün günlük döngüsü oluşur. **Revolusyon**, yerkürenin Güneş'in çevresindeki yörüngesini, başka bir deyişle ekliptik düzlemini izleyerek yaptığı dönüş hareketidir. **Presesyon** (yalpalama), Dünya'nın rotasyon sırasında, başını sallayan bir topaç gibi yalpalayarak yaptığı dönüş hareketidir. Presesyon hareketinin nedeni, Dünya'nın Ekvator bölgesinin şişkin ve ekseninin eğimli olması ve bunun sonucunda Güneş'in ve Ay'ın, yerkürenin çeşitli bölümleri üzerinde farklı çekim yapmalarıdır.

Yerkürenin Enerji Bütçesi

Atmosferin Güneş'e bakan dış yüzündeki bir alanda, bir metrekarelik bir yüzeye saniyede düşen enerji tutarının yaklaşık 1367 Watt (W) olduğunu ve bu değerin, kısa sürelerde değişmediği için Güneş sabiti olarak adlandırıldığını görmüştük. Ancak, gezegenimiz küre biçimli olduğu için, herhangi bir zamanda yarısı geceyi yaşar. Bu yüzden, atmosferin dış yüzeyindeki bir noktaya gelen ortalama enerji tutarının, gerçekte bu değerin yaklaşık dörtte birine (342 W/m^2) düştüğü hesaplanmıştır (Çizelge 1c). Yerkürenin ışınım ya da ısı bütçesini daha kolay açıklayabilmek için atmosfere giren bu 342 W/m^2 değerindeki GKDB Güneş radyasyonu % 100 ya da 100 birim kabul edilmiştir. Bu bölümde de bu yaklaşım izlenmiştir (Çizelge 1). Küresel enerji bütçesi (enerji dengesi), GKDB Güneş ışınımının ve GUDB yer ışınımının yeryüzündeki ve atmosferdeki bütçelerine (bilançolarına) bağlıdır.

Gezegensel olarak uzun bir zaman döneminde Güneş'ten sağlanan enerji ile yeryüzünden ve atmosferden uzaya salınan ve kaçan (yansıma ve saçılma ile) enerji tutarı dengede olmalıdır. Yerkürenin gider sütununu; yeryüzünden, atmosferden, aerosollerden ve

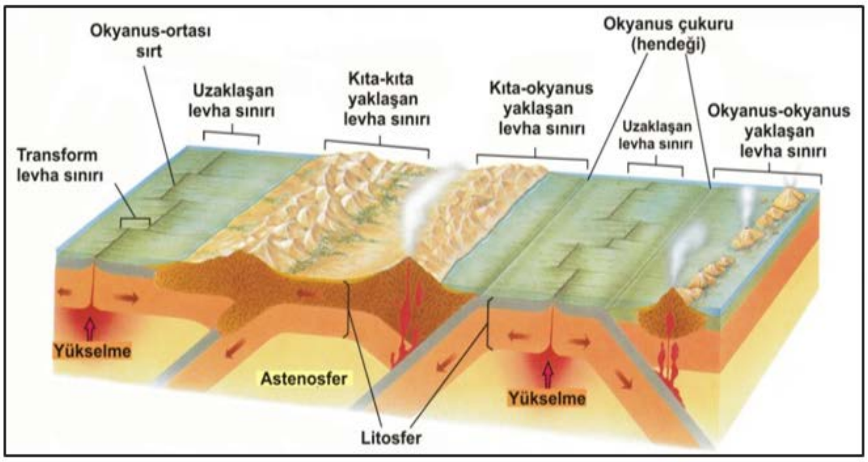
bulutlardan yansıyan ve saçılan ışınım (107 W/m^2), uzaya salınan atmosfer ışınımı (195 W/m^2) ile sera gazları ve su buharı tarafından emilmediği için doğrudan uzaya salınan, spektrumun 8 ile 11 µm (mikrometre) dalga uzunlukları arasındaki uzun dalga boylu yer ışınımı (**atmosfer penceresi**, 40 W/m^2) oluşturur (Çizelge 1c). Özetle, GKDB Güneş ışınımının yaklaşık % 31'i (yerkürenin ortalama albedosu) yeryüzünden ve atmosferden yansıyarak ve saçılarak; % 57'si atmosferden geri ışıyarak ve yaklaşık % 12'si yerden geri ışıyarak atmosfer penceresi yoluyla uzaya kaçar. Sonuçta, gelen Güneş enerjisi, gezegensel olarak, yansıma, saçılma ve ışınım yoluyla uzaya geri dönmüş olur. GKDB Güneş enerjisi ile GUDB kızılötesi ışınım arasındaki dengeyi değiştirebilecek birçok etmen vardır. Günümüzde bu dengeyi bozup iklimi değiştirme gücüne sahip olan etmenlerin başında, fosil yakıt yanması, arazi kullanımı değişiklikleri ve ormansızlaşma ve sanayi süreçleri gibi insan etkinlikleri geliyor (Türkeş, 2019).

6. DOĞAL İKLİM DEĞİŞİKLİKLERİ: LEVHA HAREKETLERİ VE MİLANKOVİÇ DÖNGÜLERİ

Levha Tektoniği Nedir?

Mantonun litosferden görece daha sıcak ve daha akışkan üst bölümü astenosfer olarak adlandırılır. Litosferi oluşturan geniş ve katı levha parçaları, astenosferdeki konveksiyon hücrelerinin oluşturduğu iç dolaşıma bağlı olarak hareket etmektedir. Bu büyük ölçekli düzenek, **levha tektoniği (plaka tektoniği)** olarak adlandırılır. **Levha tektoniği kuramı**na göre, litosfer astenosfer üzerinde hareket eden çok sayıda levhaya ayrılır. Volkanik etkinlik, deprem etkinliği ya da volkanik ve deprem etkinlikleri birlikte, çoğunlukla levha sınırlarını işaret eder. Levhalar, bu sınırlar boyunca uzaklaşır (diverjans), yaklaşır (konverjans) ya da yanal olarak hareket eder (transform levha sınırı) (Şekil 6).

Astenosferdeki konveksiyon hücrelerinin oluşturduğu iç dolaşıma bağlı olarak yükselen magmanın ve volkanik püskürmelerin etkisiyle okyanus ortası sırtlarda, yeni litosfer oluşur (Şekil 6). Eski litosfer ise, dalma batma kuşaklarında ve okyanus çukurlarında kısmen erir ve yok olur. Levha hareketleri, yılda birkaç milimetreden (mm) birkaç santimetreye değişen bir yavaş hareket olarak gerçekleşir. Levha hareketlerinin yavaş oluşu kıtaların parçalanmasına ve okyanus havzalarının oluşmasına neden olur.



Şekil 6. Litosfer ve astenosfer arasındaki ilişki, levha hareketleri ve temel levha sınırı tipleri: diverjan (uzaklaşan), konverjan (yaklaşan) ve transform levha sınırları (çeşitli kaynaklardan yararlanarak; Türkeş, 2021a ve 2021b)

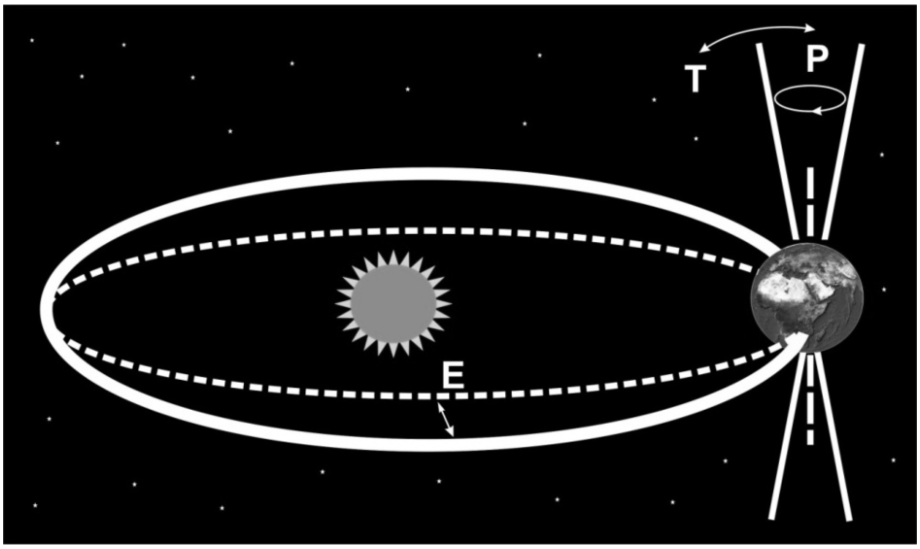
Levha tektoniğinden önce bilim insanları, depremlerin neden belirli bölgelerde yaygın ve diğerlerinde son derece ender olduğu, volkanların neden zaman zaman zincirler halinde

oluştuğu ve aynı türün fosillerinin coğrafi olarak neden binlerce kilometre uzaktaki kıtalarda ortaya çıktığı gibi birçok doğa olayını açıklayamıyordu. Bilim insanları, gezegenimizin jeolojik zamanlar boyunca karşılaştığı iklim değişikliklerinin önemli bir bölümünün arkasındaki itici gücün tektonik olduğunu da fark ettiler. Genel olarak okyanus tabanlarından ve kıtalardan, yani okyanusal ve kıtasal kabuktan oluşan okyanusal ve kıtasal levhalar, yılda birkaç mm ya da cm hızla sürüklenir, daha küçük parçalara ayrılır, birbirinden uzaklaşır (ayrılır) ya da birbirine çarpar. Bu hareket, doğal deniz yollarını açar ve kapatır, okyanus havzalarını oluşturur ve genişletir, sıradağları ve /ya da volkanları oluşturur. Kuşkusuz bunu yaparken Dünya'daki rüzgârları ve okyanus akıntılarını yavaş ama geniş ölçekli ve önemli düzeyde değiştirir.

Levha Tektoniği, İklim ve İklim Değişikliği İlişkisi

Milyonlarca yıl boyunca, atmosferdeki karbondioksit (CO_2) tutarı, diğer etmenlerin yanı sıra, silikatlı kayaçların (örneğin granit, kuvarsit, gnays vb. gibi silisyum içeren çeşitli magmatik ve metamorfik kayaçlar) küresel olarak hava koşullarının denetimindeki ayrışmaya maruz kalmasıyla düzenlenir. Kalsiyum silikatlar su ile karıştığında, örneğin atmosferden gelen CO_2 kayaçlardaki kalsiyum ile tepkimeye girerek kalsiyum karbonat ($CaCO_3$) oluşturur. Sonuç, doğal bir yolla atmosferden CO_2'nin uzaklaştırılmasıdır. Açıkta kalan silikatlar, yüksek nem, yağış ve sıcaklıkla nitelenen tropikal bölgelerde ayrışmaya daha yatkındır. Tropiklerin yakınındaki sıcak ve nemli bölgelerde büyük oranlarda silikat kayaları varsa, atmosferden daha fazla CO_2 uzaklaştırılır, bu da küresel sera etkisini azaltır ve iklimi soğutur. Tropikal ve subtropikal bölgelerde silikat kayalarının yokluğunda atmosferde daha fazla CO_2 birikir ve iklim daha sıcak olur. Bu jeolojik döngü, Kartopu Dünya'nın değişen kıtaları ve iklimleri tarafından çarpıcı bir şekilde temsil edilmektedir.

Sonuç olarak, **levha tektoniği**, doğal Dünya'daki üç ana **iklim zorlama etmeni**nden biridir. Levha tektoniği, atmosfer, kara yüzeyi ve bitki örtüsü gibi iklime doğrudan etkisi olan bazı etmenlerin tersine, milyonlarca yıl boyunca çok yavaş çalışır. Diğer ikisi, *yerküre ile güneş arasındaki astronomik ilişkiler*, özellikle, *Dünya'nın yörüngesinin şeklindeki ve kendi dönüş ekseninin eğimindeki vb. değişiklikler* şeklinde tanımlanan **orbital zorlama** ve **Güneş enerjisinin şiddetindeki değişiklikler**dir. İklim zorlaması, herhangi bir düzeneğin, örneğin kuvvetlenen ya da değişen sera etkisinin, insan etkinlikleri yüzünden atmosfere salınan ve atmosferdeki birikimleri hızla artan milyarlarca tonluk ek sera gazı salımlarının etkisiyle iklimi değişmeye zorlamasıdır. Bu bir pozitif insan kaynaklı ışınımsal zorlamadır.



Şekil 7. Milankovitch döngülerinin yalınlaştırılmış birlikte gösterimi: Yerkürenin yörüngesinin şeklindeki (E), eksen eğikliğindeki (T) ve presesyonundaki (P) değişiklikler (Türkeş 2010; Jansen ve ark. 2007'na göre yeniden çizildi.)

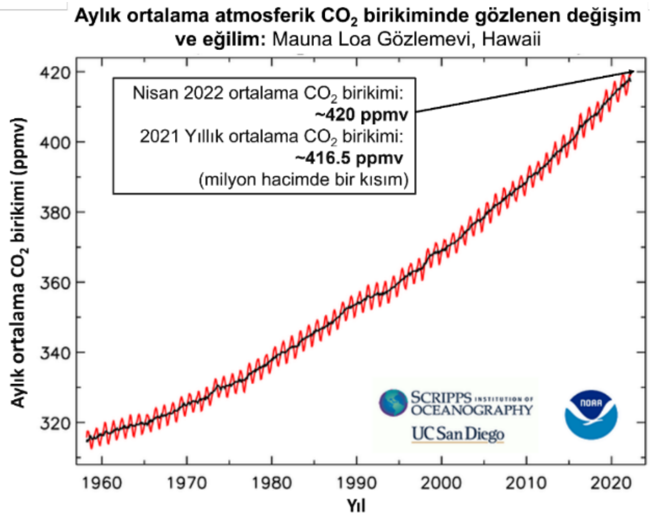
Bir başka örnek, genel olarak **Milankoviç döngüleri** olarak da adlandırılan, *Dünya ekseninin eğimindeki ve Dünya'nın Güneş çevresindeki yörüngesinin şeklindeki yavaş değişikliklerin yerküre iklimi üzerindeki etkisi, yani orbital zorlamasıdır* (Şekil 7). Özetle, küresel iklimi etkileyebilecek olan başlıca astronomik ilişkiler, yerkürenin Güneş'in çevresindeki yörüngesinin şeklindeki (E) değişiklikler (eksantrisite daha yuvarlak ya da daha eliptik) ile yerkürenin eksen eğikliğindeki (T) ve presesyonundaki (P) (dönüş ekseninin yönündeki) değişiklikleri içerir (Şekil 7).

Burada verilen tüm bu değişiklikler, yerkürenin jeolojik geçmişindeki iklim değişikliklerinin oluşmasında ve denetiminde önemli bir görev üstlenmiş olmalıdır. Ancak, iklim değişikliğinin bilinen "dış" nedenlerinin, kısa süreli iklim değişikliklerini, özellikle yıllar arası, on yıllık ya da birkaç on yıllık daha uzun dönemli iklimsel değişkenlikleri açıklaması olanaksızdır.

7. İNSAN KAYNAKLI İKLİM DEĞİŞİKLİKLERİ: KUVVETLENEN SERA ETKİSİ VE KÜRESEL ISINMA

Işınımsal Zorlama Nedir?

"Normal koşullarda" yer/atmosfer sistemine giren GKDB Güneş enerjisi ile geri salınan GUDB yer ışınımı ortalama koşullarda dengededir (bkz., Çizelge 1). Güneş ışınımı ile yer ışınımı arasındaki bu dengeyi ya da enerjinin atmosferdeki ve atmosfer ile kara ve okyanus arasındaki dağılışını değiştiren herhangi bir etmen, iklimi de etkileyebilir. *Yer/atmosfer sisteminin enerji dengesindeki herhangi bir değişiklik* ise **ışınımsal zorlama** olarak adlandırılır.



Şekil 8. 1958-2022 (2022 Nisan dâhil) döneminde Mauna Loa (Hawaii) Gözlemevi'nde ölçülen aylık ortalama atmosferik CO_2 birikimindeki (konsantrasyon) değişimler [4 ve 5]. CO_2 gazının atmosferdeki birikimi milyon hacimde bir kısım (ppmv, kısaca ppm) olarak gösterilir. Burada gazın niceliksel değeri, 1 milyon üyeden oluşan bir kuru hava örneğine dayandırılarak açıklanır. Örneğin, CO_2 birikiminin 416 ppm olması, bu sera gazının bir milyon gaz molekülü içeren kuru hava hacminde 416 moleküle sahip olduğunu gösterir.

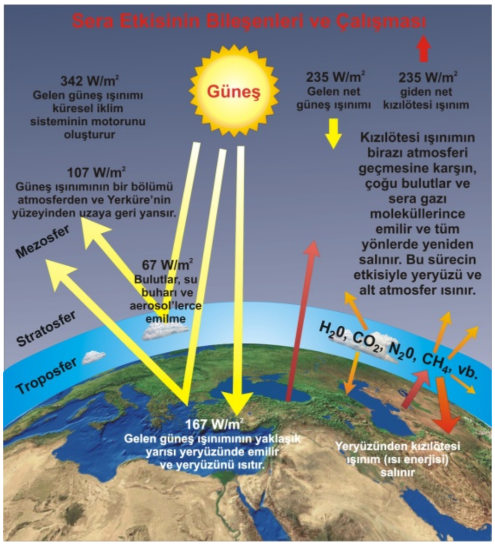
İnsan kaynaklı iklim değişikliğine neden olan başlıca olumsuz insan etkinlikleri ve eylemleri, hızla artmakta olan insan kaynaklı çeşitli salımların (emisyon) doğal bir sonucu olarak atmosferdeki ışınımsal olarak etkin/küresel ısınma potansiyelleri yüksek olan sera gazlarının (örneğin *karbondioksit* (CO_2), *metan* (CH_4), *diazotmonoksit* (N_2O), aerosollerin ve ozon katmanında incelmeye neden olan ozon bozucu maddelerin birikimlerinin (konsantrasyon)) yanı sıra, arazi kullanımı, arazi kullanımı değişikliği ve ormansızlaşma gibi pek çok etkinlikte gözlenen sürekli ve geniş ölçekli değişiklikleri ve bozulmaları içermektedir.

Atmosferdeki Değişken Gazlar ve Aerosoller

Su buharı (H_2O), CO_2, N_2O, CH_4, çeşitli asılı parçacıklar ve ozon (O_3), değişken gazların ve aerosollerin (havada asılı durabilen ve atmosfer dolaşımıyla sınırlar ötesi yer değiştirebilen çeşitli sıvı ya da katı küçük parçacıklar; örneğin sülfat aerosolü) önemli örneklerindendir (Türkeş, 2010). Atmosferdeki birikimleri değişken ve insan etkinliklerinden etkilenen CO_2 (Şekil 8), N_2O ve CH_4 gibi önemli sera gazlarının atmosferdeki tutarları Sanayi Devrimi'nden beri artmaktadır (IPCC, 2021a; Türkeş, 2019, 2020a ve 2020b, 2021a). CO_2, CH_4 ve N_2O, hem doğal hem de antropojen (insan eylem ve etkinlikleriyle ilişkili) kaynaklara sahiptir. Bunların dışında, hidroflorokarbonlar (HFC'ler), perflorokarbonlar (PFC'ler), kloroflorokarbonlar (CFC'ler) ve bunların çeşitli türevlerini içeren insan kaynaklı yapay sera gazları/maddeleriyse, 20. yüzyıldan beri sanayi süreçleriyle üretilmekte ve atmosfere salınmaktadır.

Doğal Sera Etkisi

Şekil 9'dan anlaşılabileceği gibi, yerkürenin sıcaklık dengesinin kuruluşundaki en önemli süreç olan doğal sera etkisinin oluşumu atmosferin GKDB Güneş ışınımını geçirme, buna karşılık GUDB yer ışınımını tutma eğiliminde olmasına bağlıdır. Enerji akılarının nicelikleri dikkate alındığında, gelen Güneş ışınımının (342 W m^{-2}) yaklaşık % 31'i (107 W m^{-2}) yüzeyden, atmosferdeki aerosol'lerden ve bulut tepelerinden yansıyarak uzaya geri döndüğü görülür (Türkeş, 2010) (Şekil 9). Bu yüzden, yerkürenin ortalama albedosu yaklaşık % 31 ve sisteme giren Güneş ışınımı net olarak % 69'dur (235 W m^{-2}). Gelen net Güneş ışınımının, yaklaşık üçte ikisi (168 W m^{-2}) yüzey ve üçte biri (67 W m^{-2}) atmosferce emilir. Güneş enerjisinin yerküre-atmosfer birleşik sisteminde tutulan bu % 69'luk bölümü, küresel iklim sistemini oluşturan ana bileşenlerce (atmosfer, hidrosfer, litosfer ve biyosfer) emilir ve onların ısınmasını sağlar. Sonuç olarak, Güneş ışınımının net girdisi (235 W/m^2), kızılötesi yer ışınımının net çıktısı (235 W/m^2) ile dengelenir (bkz., Çizelge 1). Fizik yasalarına göre sera etkisi olmasaydı yerkürenin salım sıcaklığı –18 °C olurdu. Gerçekte yeryüzünün ortalama sıcaklığı yaklaşık 15 °C'dir Bu açıklamalar çerçevesinde, **sera etkisi,** *atmosferdeki gazların gelen Güneş ışınımına karşı geçirgen, buna karşılık geri salınan uzun dalga boylu yer ışınımına karşı çok daha az geçirgen olması nedeniyle, yerkürenin beklenenden daha fazla ısınmasını sağlayan ve ısı dengesini düzenleyen doğal süreç* olarak tanımlanabilir (Türkeş, 2021a).



Şekil 9. Sera etkisinin şematik gösterimi (Türkeş, 2010). Yerkürenin sıcaklık dengesinin kuruluşundaki en önemli süreç olan doğal sera etkisi, temel olarak, atmosferin yüksek enerjili kısa dalga boylu Güneş ışınımını geçirme, buna karşılık düşük enerjili uzun dalga boylu yer ışınımını tutma eğiliminde olması nedeniyle oluşur.

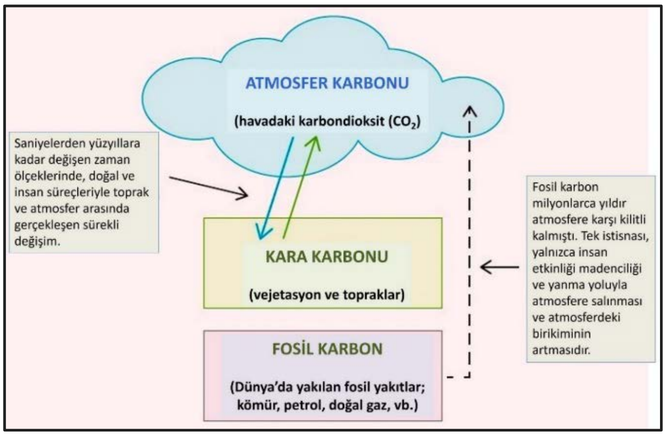
Kuvvetlenen Sera Etkisi

Çeşitli insan etkinlikleri sonucunda atmosfere salınan sera gazlarının atmosferdeki birikimlerinde gözlenen artışlar, yerküre'nin GUDB ışınım yoluyla soğuma etkinliğini zayıflatarak onu daha fazla ısıtma eğilimindeki bir pozitif ışınımsal zorlamanın oluşmasını sağlar. *Yerküre/atmosfer ortak sisteminin enerji dengesine yapılan pozitif katkı*, **kuvvetlenen sera etkisi** olarak adlandırılır (Türkeş, 2021c). Bu ise, yerküre atmosferindeki doğal sera gazları (su buharı, CO_2, CH_4, N_2O ve O_3) yardımıyla yüz milyonlarca yıldan beri çalışmakta olan doğal sera etkisinin kuvvetlenmesi ve küresel ısınmanın hızlanması anlamına gelmektedir (Türkeş, 2019 ve 2020a). Bu kapsamda, **küresel ısınma**, *Sanayi Devrimi'nden beri, özellikle fosil yakıtların yakılması, ormansızlaşma, tarımsal etkinlikler ve sanayi süreçleri gibi çeşitli insan etkinlikleri sonucunda atmosfere salınan sera gazlarının atmosferdeki birikimlerindeki hızlı artışa bağlı olarak, şehirleşmenin de katkısıyla doğal sera etkisinin kuvvetlenmesi sonucunda, yeryüzünde ve atmosferin alt katmanlarında saptanan sıcaklık artışı* şeklinde tanımlanabilir (Türkeş, 2021a ve 2021c).

8. İNSAN KAYNAKLI İKLİM DEĞİŞİKLİKLERİ: FOSİL YAKITLARIN YAKILMASI VE ORMANLAŞTIRMA BAĞLAMINDA KÜRESEL ISINMA SORUNSALI

Ormansızlaşma ve Fosil Yakıt Yanmasının İklim Değişikliği Açısından Farklılaşması

Ormansızlaşmanın ve fosil yakıtların yakılması sonucu oluşan, kuvvetlenen sera etkisini ve insan kaynaklı iklim değişikliğini iyi anlayabilmek için karadaki karbon ve fosil yakıt karbonu çok farklı şekillerde ele alınmalıdır (Şekil 10). Karbon, kara ve atmosfer arasında her zaman doğal olarak ve insan eylemleri yoluyla karşılıklı değişmektedir. Bu nedenle, ormansızlaşma gibi olumsuzluklar nedeniyle kara biyosferinden (toprak, bitkiler) kaybedilen karbondioksit (CO_2), basitçe zaten "aktif" karbonun karadan atmosfere aktarılmasıdır (Türkeş, 2021b). Aynı şekilde, ağaç dikmek ve ormanlaştırmak da bu aktif karbonun bir kısmını atmosferden toprağa geri döndürür. Buna karşılık, yanan fosil yakıtlardan yayılan CO_2, milyonlarca yıldır aktif kara-atmosfer karbon değişimine karşı kalıcı olarak kilitlenmiş olan karbondan gelir.



Şekil 10. Karbon, karasal biyosfer ve atmosfer arasında saniyeler, günler, on yıllar ve yüzyıllar gibi zaman ölçeklerinde karşılıklı olarak değişirken, fosil karbon milyonlarca yıldır yeraltında jeolojik rezerv olarak atmosfere karşı kilitlenmiştir. Bunun tek istisnası, fosil karbonun madencilik ve yanma yoluyla atmosfere salınması ve atmosferdeki birikiminin artmasıdır (Climate Council of Australia 2016'ya göre Türkçeleştirilerek yeniden düzenlendi).

Bu nedenle, ağaç dikerek ya da ormanlaştırma vb. gibi çeşitli yollarla karbonu atmosferden toprağa geri taşımak, fosil yakıt salımlarını ancak belirli ve küçük bir oranda dengeleyebilir. Biz sadece daha önce ormansızlaşma ve diğer arazi yönetimi etkinlikleri (örneğin tarım, sulak alanların kurutulması, vb.) yoluyla karadan atmosfere aktarılan karbonun bir kısmını

geri koymuş oluyoruz. Ayrıca, bu kara karbonu kalıcı olarak kilitli değildir; insan eylemlerinden (örneğin ormandan çeşitli amaçlarla arazi açılmasının önünü açan yasaların değiştirilmesi) ve doğal olumsuzluklar ya da tehlikelerden (örneğin orman yangınları ve böcek saldırıları) atmosfere geri dönmeye karşı savunmasızdır. Kısaca, karbonu karada depolamak dâhil, fosil yakıt salımlarını etkili bir biçimde azaltmanın yerini hiçbir şey tutamaz.

Kuşkusuz, BMİDÇS Paris Antlaşması'nın küresel ısınma hedeflerini tutturmak ve giderek hızlanıp şiddetlenen insan kaynaklı iklim değişikliğini azaltmak için ormanları koruyup geliştirerek yutak kapasitesini artırma yoluyla insan kaynaklı karbonu arazide tutmak (negatif salımlar) çok önemli bir iklim değişikliği savaşımı eylem ve politikasıdır. Ancak bunlar, doğrudan fosil yakıt kullanımını azaltma, fosil yakıtlı enerji sistemlerinden 10-15 yıllık bir dönemde (örneğin, kömürlü termik santrallerden 2030'a ya da 2035'e kadar, vb.) vazgeçmek ve güneş ve rüzgâr gibi yenilenebilir enerjilerin birincil enerji kaynakları içindeki payını artırmak (bol ve yenilenebilir ucuz elektrik), enerji tasarrufu, iklim ve çevre dostu sürdürülebilir tarım ve döngüsel ekonomi gibi çeşitli ölçeklerdeki etkili iklim değişikliği mücadele politikalarının ve eylemlerinin yerini tutmayacaktır.

Başlıca Tartışma Konuları ve Konunun Sentezi

Günümüzde (2021 yıllık ortalaması) atmosferik CO_2 konsantrasyonu milyonda yaklaşık 416.5 parça (ppm) ve 2022 Nisan ortalaması ise 420 ppm'e ulaşmış durumda (bkz., Şekil 8). Bu değerler, insanlık tarihindeki hatta son 1 milyon yıllık dönemin herhangi bir zamanından çok daha yüksektir (IPCC, 2021a; Türkeş, 2019, 2021c). Öncelikle fosil yakıtların yakılmasından kaynaklanan CO_2'deki bu artış, küresel sıcaklıklarda hızlı bir artışa neden oluyor. Karasal biyosferin bileşenleri (örneğin toprak, bitki örtüsü, sulak alanlar, vb.) atmosferden CO_2'yi uzaklaştırarak ya da atmosfere CO_2 salınmasını önleyerek iklim değişikliğinin hafifletilmesine önemli bir katkı sağlayabilir (Türkeş, 2021b). Karbonca zengin bitki örtüsünü açmak ya da yok etmekten kaçınmak ve yeniden büyüyen bitki örtüsünü (doğal ya da yapay bitkilenme, ağaçlanma, ormanlaşma, vb.) korumak, arazi sistemlerini kullanarak iklim değişikliğini hafifletmek için en etkili yaklaşımlardır (Climate Council of Australia. 2016).

Karbon bakımından zengin bitki örtüsünün korunması ve eski haline getirilmesinin, biyolojik çeşitliliğin ve su kalitesinin korunması ile uzun vadeli toprak karbon depolamasının geliştirilmesi dâhil olmak üzere birçok başka faydası vardır. Arazi temelli azaltım için diğer yaklaşımlar da faydalı olabilir. Bunlar, toprak karbonunu korumak için iyileştirilmiş arazi yönetimini, sürdürülebilir biyoenerji sistemlerinin geliştirilmesini, kıyı ve sulak alan ekosistemlerinde depolanan karbonun korunmasını içerir. Bu yüzden özellikle gelişmiş ve Türkiye gibi önemli gelişmekte olan ülkelerin, fosil yakıt salımlarını azaltma politikaları ve örneğin ormanlar ve çayır-meralar gibi yutaklarda karbon tutulumunu artırma politikaları arasında bir "güvenlik duvarı" ya da ulusal koşullara dayalı olarak belirlenmiş teknolojik, sosyal ve ekonomik bilimsel sınırlar ve/ya da geçiş hedefleri (BMİDÇS Paris Antlaşması'nda Ulusal Olarak Belirlenmiş Katkılarda (NDCler) yapılacak iyileştirme ve kuvvetlendirmelere dayanarak) geliştirmek, tarafların başta salım azaltma, iklim değişikliği savaşım ve uyum çabalarında şeffaflık sağlayacaktır (Türkeş, 2021e, 2021f, 2022).

Ormansızlaşma ve İklim Değişikliği

Fosil yakıtlardan kaynaklanan yıllık karbon salımları, sürdürülebilir arazi karbon azaltma yöntemleriyle depolanabilecek yıllık karbon miktarından on kat daha fazladır. Yanan fosil yakıtlar, ormansızlaşma ve diğer etkinlikler nedeniyle karbon yutaklarının yok edilmesiyle birlikte, atmosferde giderek ormanlar gibi mevcut karbon yutaklarından emilebilenden daha fazla CO_2 kalmasına ya da birikmesine katkıda bulunmuştur. Atmosferdeki CO_2, metan ve diazotmonoksit gibi sera gazlarının artan birikimleri, ısı enerjisini alt atmosferde hapsettiği için küresel ısınmayı tetikliyor. Sonuç olarak, ormanlarda karbon depolayarak, asıl olarak fosil yakıtların yakılmasından kaynaklanan kuvvetlenen sera etkisini ve küresel ısınmayı dengelemek

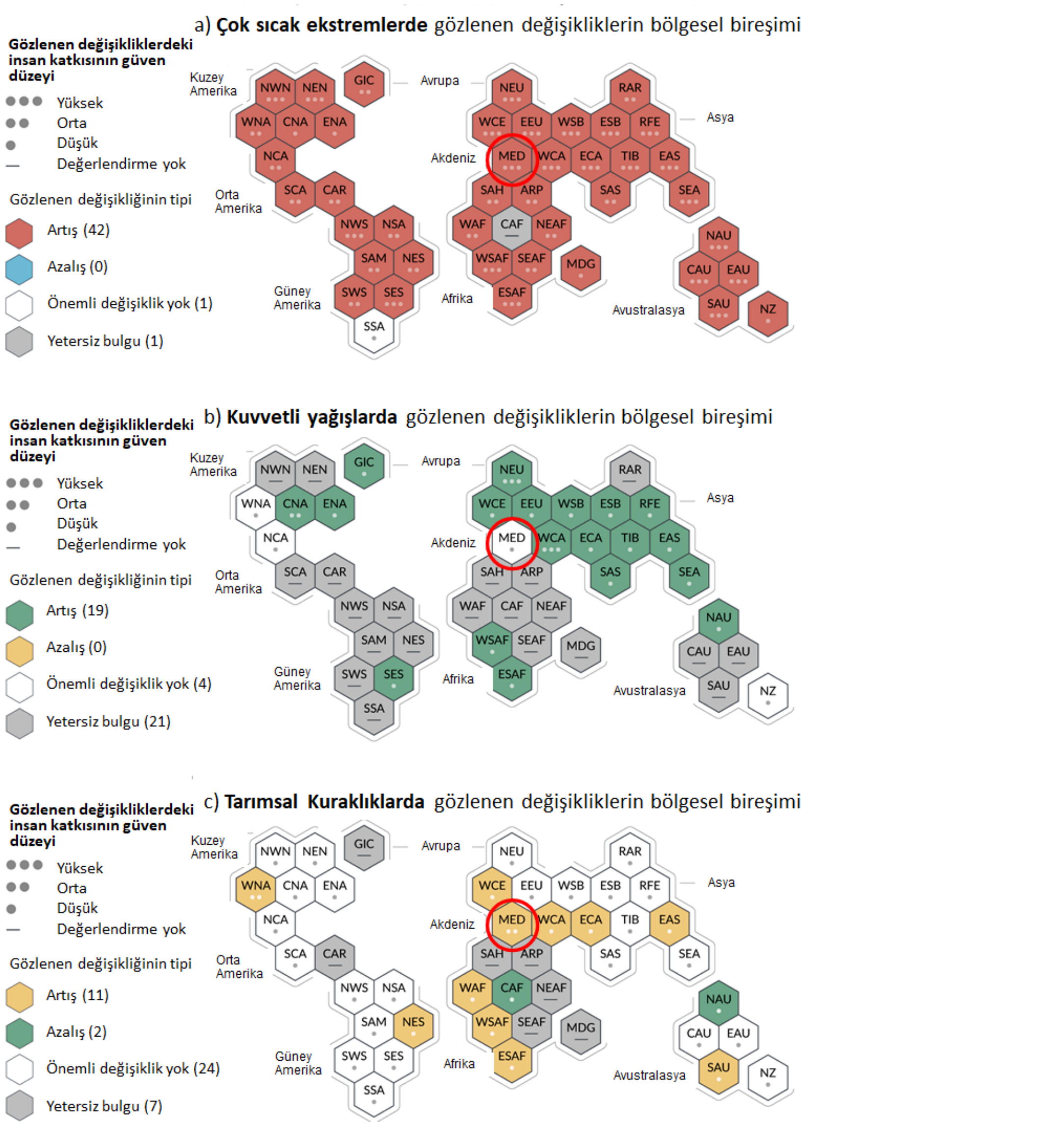
etkili ve başarılı bir politika uygulaması değildir. Bunun nedeni, fosil yakıtların atmosfere mevcut ormanların emebileceğinden çok daha fazla CO_2 pompalamasıdır. Aynı zamanda, iklim değişikliği ilerledikçe ormanlardaki karbon depoları ve diğer doğal karbon yutakları giderek daha kararsız hale gelecektir. Bugünkü durumda olanaklı görülmemekle birlikte, Paris Antlaşması kapsamında sanayi öncesine göre küresel ortalama yüzey sıcaklığındaki artışı 2°C'nin oldukça altında tutarak riskler önemli ölçüde azaltılabilir, ancak bu olumsuzluklardan tümüyle kaçınılamaz. Bunun için fosil yakıtlardan kaynaklanan küresel sera gazı salım düzeylerini derinden ve hızlı bir şekilde azaltmalıyız.

9. AŞIRI HAVA VE İKLİM OLAYLARI: SICAK HAVA DALGALARI, ŞİDDETLİ YAĞIŞLAR VE KURAKLIKLAR

Karbondioksit (CO_2), metan (CH_4) ve diazotmonoksit (N_2O) gibi başlıca sera gazlarının atmosferdeki birikimlerinin çeşitli insan etkinlikleri nedeniyle sanayi devriminden beri hızla artması sonucunda kuvvetlenen sera etkisinin en önemli sonucu, yerkürenin enerji dengesi üzerinde ek bir pozitif ışınımsal zorlama oluşturarak, Dünya ikliminin daha sıcak ve daha değişken olmasını sağlamasıdır. Örneğin alansal ve zamansal olarak yüksek bir değişkenlikle nitelenen yağışlarda, 20. yüzyılın ortalarından günümüze değin Dünya'nın çeşitli bölgelerinde, örneğin Akdeniz Havzası ülkelerinin bazılarında ve Türkiye'de önemli azalış (kuraklıklar) ve artış eğilimleri gözlenmiş; bazı ekstrem (aşırı) olaylarda önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Gözlenen değişme ve eğilimlere ek olarak, iklim model benzeşimleri, genel olarak alt troposfer ve yüzey hava sıcaklıklarında öngörülen artış eğilimi, artan termal enerji (pozitif ışınımsal zorlama) ve hızlanan ve/ya da kuvvetlenen hidrolojik döngü ile bağlantılı olarak, 21. yüzyılda Dünya'nın birçok bölgesinde aşırı hava ve iklim olaylarının ve afetlerinin sıklık ve/ya da şiddetinde artışlar olabileceğini göstermektedir.

Aşırı Sıcak Koşullarda, Kuvvetli Yağışlarda ve Kuraklıklarda Gözlenen Bölgesel Değişmeler

İnsan kaynaklı iklim değişikliğinin, Dünya'nın her yerindeki birçok hava ve iklim ekstremlerini (aşırılıklarını) şimdiden etkilediğini görüyoruz. Sıcak hava dalgaları, daha kuvvetli ve şiddetli yağışlar, kuraklıklar ve tropikal siklonlar gibi aşırı olaylarda gözlemlenen değişikliklerin ve özellikle bunların insan etkisine atfedilmesinin kanıtları yaklaşık son 10 yılda daha da güçlenmiştir (IPCC, 2018, 2021a; Türkeş, 2020; Türkeş, 2020a, 2020b 2021a, 2021g; Türkeş ve Erlat, 2017, 2018; Erlat *ve ark.*, 2021, vb.) (Şekil 11). 1950'lerden bu yana çoğu kara bölgesinde aşırı sıcakların (Sıcak hava dalgalarını içerir.) daha sık ve daha şiddetli hale geldiği, aşırı soğukların (soğuk hava dalgaları dâhil) daha az sıklıkta ve daha az şiddetli olduğu neredeyse kesindir ve insan kaynaklı iklim değişikliği bu değişmelerin ana itici gücüdür. Son on yılda gözlemlenen bazı aşırı sıcakların, iklim sistemi üzerinde insan etkisi olmaksızın oluşması son derece düşük bir olasılıktır (IPCC, 2021a).



Şekil 11. Değerlendirilen gözlemlenmiş ve atfedilebilir bölgesel değişikliklerin sentezi (IPCC 2021ab'ye göre kısmen değiştirilerek Türkçeleştirildi ve yeniden düzenlendi). IPCC bölgeleri, yaklaşık coğrafi konumlarında aynı büyüklükte altıgenler olarak görüntülenir (Ör. Burada MED, Akdeniz; WCE, Batı-Orta Avrupa bölgelerinin kısaltmasıdır). Her paneldeki renkler, gözlemlenen değişikliklere ilişkin değerlendirmenin dört sonucunu temsil eder. Bölgenin bütünü için değişim tipinde uyumun düşük olduğu durumlarda beyaz ve açık gri çizgili altıgenler kullanılırken, bölgenin bir bütün olarak değerlendirilmesini engelleyen sınırlı veri ve/ya da literatür olduğunda gri altıgenler kullanılır. Diğer renkler, gözlemlenen değişimde en azından orta düzeyde güveni gösterir. Gözlenen bu değişiklikler üzerindeki insan etkisinin güven düzeyi, eğilim algılama ve ilişkilendirme ve olay ilişkilendirme literatürünün değerlendirilmesine dayanır ve nokta sayısıyla gösterilir: yüksek güvenilirlik için üç nokta, orta güvenilirlik için iki nokta ve düşük için bir nokta güven (dolu: sınırlı anlaşma; boş: sınırlı kanıt).

Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPCC) 6. Değerlendirme Raporu (AR6) 1. Çalışma Grubu'nun hazırladığı **İklim Değişikliğinin Fiziksel Bilim Temeli Raporu**'nun (IPCC, 2021a ve 2021b) küresel iklim sistemindeki değişikliklerinin bilimsel değerlendirmesine ilişkin ana çıktıları ve mesajlarına göre, denizlerdeki ısı dalgalarının sıklığı 1980'lerden bu yana yaklaşık iki

katına çıkmıştır ve insan etkisi büyük olasılıkla en az 2006'dan beri bunların çoğuna katkıda bulunmuştur.. İnsan kaynaklı iklim değişikliği, yağışın azaldığı bölgelerde daha belirgin olmak üzere, artan hava sıcaklıklarının bir fonksiyonu olan toprak neminin buharlaşması nedeniyle bazı bölgelerde tarımsal ve ekolojik kuraklıkların artmasına katkıda bulunmuştur (Şekil 11a ve 11c). İnsan etkisi, 1950'lerden bu yana eş zamanlı aşırı olayların olasılığını artırdı. Bu, küresel ölçekte eş zamanlı sıcak hava dalgaları ve kuraklıkların sıklığındaki artışların yanı sıra, tüm yerleşik kıtaların bazı bölgelerinde yangına elverişli hava ve bazı yerlerde bileşik sel oluşumları vb. aşırı olayları içerir. Şekil 11a'da aşırı sıcaklar için, kanıtlar çoğunlukla günlük maksimum (en yüksek) sıcaklıklara dayalı ölçümlerdeki değişikliklerden elde edilir; ek olarak diğer indislerin (sıcak hava dalgasının süresi, sıklığı ve şiddeti) kullanıldığı bölgesel çalışmalardan da yararlanılmaktadır. Şekilde, kırmızı altıgenler, aşırı sıcaklarda gözlenen artışta en azından orta düzeyde güvenin olduğu bölgeleri gösterir.

Şekil 11b'de kuvvetli yağış için kanıtlar, çoğunlukla küresel ve bölgesel çalışmalar kullanılarak bir günlük ya da beş günlük yağış tutarlarına dayalı indislerdeki değişikliklerden elde edilir. Yeşil altıgenler, kuvvetli yağışta gözlenen artışta en azından orta düzeyde güvenin olduğu bölgeleri gösterir. Şekil 11c'de ise tarımsal ve ekolojik kuraklıklar, yüzey toprak nemi, su dengesi (yağış – evapotranspirasyon), yağış ve atmosferik buharlaşma istemi tarafından yönlendirilen indislerdeki değişikliklere ilişkin kanıtlarla tamamlanan toplam sütun toprak neminde gözlemlenen ve benzeştirilen değişikliklere dayalı olarak değerlendirilmiştir. Sarı altıgenler, bu tür kuraklıkta gözlenen bir artışa en azından orta düzeyde güvenin olduğu bölgeleri belirtir ve yeşil altıgenler, tarımsal ve ekolojik kuraklıkta gözlenen bir azalmaya en azından orta düzeyde güvenin olduğu bölgeleri belirtir.

Sonuç olarak, küresel ısınmadaki her artışla birlikte, ekstremlerdeki değişiklikler daha da büyümektedir. Örneğin her ek 0.5 °C'lik küresel ısınma, bazı bölgelerde büyük olasılıkla sıcak hava dalgaları ve kuvvetli yağışlar dâhil olmak üzere, aşırı sıcaklık olaylarının şiddetinde ve sıklığında belirgin artışlara ve ayrıca bazı bölgelerde tarımsal ve ekolojik kuraklıklara neden olabilecektir.

10. İKLİM DİPLOMASİSİ, BİRLEŞMİŞ MİLETLER İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ ÇERÇEVE SÖZLEŞMESİ VE KYOTO PROTOKOLÜ

İklim Diplomasisi

İklim değişikliği sorunsalının ivediliği ve karmaşıklığı diplomatik süreçlerde yaratıcı olunmasını gerektirmektedir. Bu çerçevede, **iklim değişikliği diplomasisi** (kısaca '**iklim diplomasisi**'*), bilim, teknoloji, coğrafi temsil (coğrafi çeşitlilik ve zenginliğin temsili), politik süreçler, yasalar, etik, denkserlik (hakkaniyet) ve felsefe gibi zengin bir çeşitlilik barındıran çok disiplinli ve disiplinler arası bir düzlemden gelen ve/ya da bir bilim-politika arayüzünden beslenen girdilere dayalı uzun soluklu ve çok taraflı bir politika alanı ve yaklaşımı* olarak tanımlanabilir (Türkeş, 2022). İklim değişikliği ulusal sınırların dışına taşmış küresel bir konu olmakla birlikte yerel, ulusal, bölgesel ve küresel düzeylerde bireyselden Birleşmiş Milletler'e (BM) kadar değişen geniş bir düzlemde ele alınmalıdır. Bu yüzden, devletler iklim değişikliği konularının ele alınmasında lider bir rol üstlenmek durumunda olmakla birlikte sivil toplum, yerel yönetimler, iş dünyası ve akademiyi içeren diğer aktörler de bu sürecin gerekli olan önemli paydaşlardır (Türkeş, 2021d).

Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi

Yukarıda özetlenen bu gelişmelerden sonra, *sera gazı salımlarını belirli bir yıl düzeyinde tutma ya da belirlenen bir yıla kadar istenen oranda azaltma girişimlerinin en önemlisi*, **Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi** (BMİDÇS) oldu. Sözleşme'nin hazırlıkları BM **Hükümetlerarası Görüşme Komitesi** (INC) tarafından sürdürüldü. Haziran 1992'de Brezilya'nın Rio kentinde gerçekleştirilen **BM Çevre ve Kalkınma Konferansı**'nda (UNCED)

imzaya açılan sözleşmeyi, çok kısa bir sürede Haziran 1993'e kadar 166 ülke ve **Avrupa Topluluğu** (AT) imzaladı ve özleşme 21 Mart 1994 tarihinde yürürlüğe girdi (Türkeş *ve ark.*, 2000; Türkeş, 2001a). INC'nin Rio Zirvesi öncesi Mayıs 1992'de New York'ta yapılan 5. toplantısının 2. bölüm görüşmeleri sonucunda; Türkiye, **Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü** (OECD) ve pazar ekonomisine geçiş sürecindeki Orta ve Doğu Avrupa ülkeleriyle birlikte hem Ek I'e hem de OECD ülkeleriyle birlikte Ek II'ye alınmıştır (UNEP/WMO, 1995). Sonuç olarak Türkiye, BMİDÇS'nin eklerinde gelişmiş ülkeler arasında değerlendirildiği için ve bu koşullar altında özellikle enerji ilişkili CO_2 ve öteki sera gazı salımlarını 2000 yılına kadar 1990 düzeyine indirme, gelişmekte olan ülkelere mali ve teknolojik yardım vb. konularındaki yükümlülüklerini yerine getiremeyeceği gerçeğiyle, BMİDÇS'yi Rio'da imzalamamıştır (Türkeş *ve ark.*, 2000; Türkeş, 2001a).

Türkiye, yaklaşık 10 yıl süren zor ve yoğun diplomatik uğraşılardan sonra, BMİDÇS'ye Ek II'den çıkarak ve onu Ek I ülkelerinden farklı kılan özel koşulları kabul edildikten sonra 2004 yılında bir Ek I ülkesi olarak taraf olmuştur (Türkeş, 2021d). 1996 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne (TBMM) sunulmuş olan "BMİDÇS'ye Katılmamızın Uygun Bulunduğuna Dair Kanun Tasarısı", 2003 yılında ilgili komisyonlarca kabul edildikten sonra, TBMM Genel Kurulu'nda da uygun bulunarak, 21 Ekim 2003 tarih ve 25266 sayılı Resmi Gazete'de yayımlandı. Sözleşme kuralları gereğince, Türkiye BMİDÇS'ye, 24 Mayıs 2004'te 188. (AB dikkate alındığında 189.) taraf ülke olarak kabul edildi (Türkeş, 2008).

BMİDÇS'nin nihai amacı, "*Atmosferdeki sera gazı birikimlerini, insanın iklim sistemi üstündeki tehlikeli etkilerini önleyecek bir düzeyde durdurmayı başarmaktır*". Sözleşmenin kalbini oluşturan sera gazı salımlarıyla ilgili yükümlülükler ise "*gelişmiş ülkelerin antropojen sera gazı salımlarını 2000 yılına kadar 1990 yılı düzeyinde tutmaları*" şeklinde yer almıştır (Türkeş, 2001a). Sözleşmenin **Yükümlülükler maddesi**nde, *ülkelerin ortak fakat farklı sorumlulukları, ulusal ve bölgesel kalkınma öncelikleri, amaçları ve özel koşulları göz önünde bulundurularak, tüm taraflara insan kaynaklı sera gazı salımlarının ve iklim değişikliğinin durdurulması ve etkilerinin azaltılması* vb. gibi konularda ortak yükümlülükler verilmiştir. **Gelişmiş ülkelerin** BMİDÇS altındaki temel yükümlülüğü, insan kaynaklı sera gazı salımlarını 2000 yılına kadar 1990 düzeylerinde tutmaktı. BMİDÇS'ye göre *taraf ülkelerden her biri, insan kaynaklı sera gazı salımlarını sınırlandırarak ve sera gazı yutak ve haznelerini koruyarak iklim değişikliğini azaltmak için ulusal politikalar benimseyecek ve uygun önlemler alacaktır*. Sözleşmenin amacına uygun olarak **gelişmiş ülkeler,** *insan kaynaklı salımların uzun süreli eğilimlerini değiştirmede öncü rol oynayacaklarını gösterecek ve Montreal Protokolü ile denetlenmeyen sera gazlarının insan kaynaklı salımlarının daha önceki düzeylerine çekilmeleri vb. değişikliklere katkıda bulunacaktır* (UNEP/WMO, 1995; Türkeş, 2021d).

BMİDÇS Kyoto Protokolü

Küresel düzeydeki insan kaynaklı sera gazı salımlarını 2000 sonrasında azaltmaya yönelik yasal yükümlülükleri **BMİDÇS Kyoto Protokolü** (KP) düzenlemektedir. KP'ye göre Ek I tarafları (OECD, AB ve eski sosyalist Doğu Avrupa ülkeleri), KP Ek A'da listelenen sera gazlarını (CO_2, CH_4, N_2O, Hidrofluorokarbonlar (HFC'ler), Perfluorokarbonlar (PFC'ler) ve Sülfür heksafluorid (SF6)) 2008-2012 döneminde 1990 düzeylerinin en az % 5 altına indirmekle yükümlüdür (UNEP/CCS, 1998; Türkeş, 2008). Bazı taraflar, bu ilk yükümlülük döneminde sera gazı salımlarını artırma ayrıcalığı alırken (örneğin Avustralya % 8 arttırabilecek), Yeni Zelanda, Rusya Federasyonu ve Ukrayna'nın sera gazı salımlarında 1990 düzeylerine göre herhangi bir değişiklik olmayacaktır. AB, hem birlik olarak hem de üye ülkeler açısından % 8'lik bir azaltma yükümlülüğü almıştır. ABD'nin salım azaltma yükümlülüğü % 7 idi.

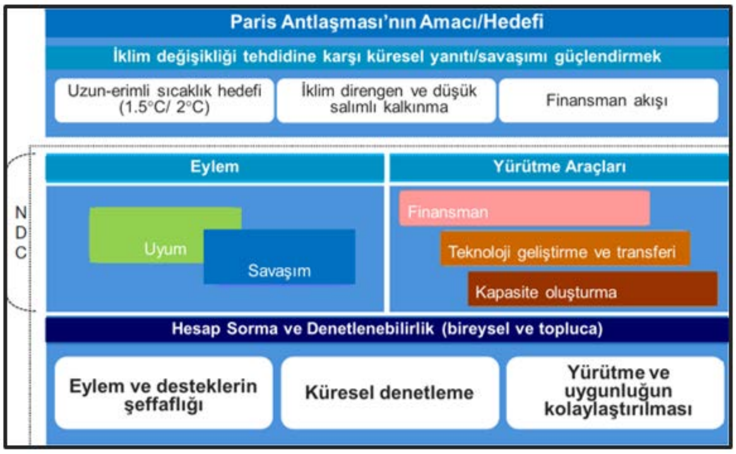
KP'nin ve Kyoto düzeneklerinin uygulanmasına ilişkin yasal kuralların çerçevesi, Temmuz 2001'de kabul edilen Bonn Anlaşması ile çizildi (Türkeş, 2001b). Bonn Anlaşması'nın içerdiği ana politik uzlaşma konuları ise Kasım 2001'de Fas'ın Marakeş kentinde yapılan BMİDÇS

Taraflar Konferansı'nın 7. toplantısında (TK-7) kabul edilen Marakeş Uzlaşmaları'yla yasal metinlere dönüştürüldü (Türkeş, 2008). Kyoto düzenekleri (Ortak Yürütme, Temiz Kalkınma Düzeneği ve Salım Ticareti), gelişmiş ülkelere, sera gazı salımlarını buna bağlı olarak da iklim değişikliğinin etkilerini azaltma etkinliklerini en düşük maliyetle yüklenmek için ulusal sınırlarının dışına çıkma kolaylığı sağlar (Türkeş *ve ark*., 2000; Türkeş, 2001a). Türkiye'nin "*BMİDÇS KP'ye Katılmamızın Uygun Bulunduğuna Dair Kanun Tasarısı (Kanun No. 5836)*" Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 5 Şubat 2009'da kabul edildi. 5836 No.lu Kanun 17 Şubat 2009'da 27144 Sayılı Resmî Gazetede yayımlandı. Türkiye'nin Kyoto Protokolü'ne katılımı (taraf olması), resmi uygun bulma belgesinin 28 Mayıs 2009'da BM'ye sunulmasından sonraki 90. günde, 26 Ağustos 2009'da yürürlüğe girmiş oldu. Türkiye'nin ismi 1997 tarihli Kyoto Protokolü Ek-B'de listelenen gelişmiş ülkelerin arasında bulunmadığı, bu yüzden herhangi bir sera gazı azaltma yükümlüğü almadığı ve BMİDÇS'ye Ek-II'den çıkarak bir Ek-I ülkesi olarak taraf olma isteği BMİDÇS 7. Taraflar Konferansı'nca kabul edildiği için, gerçekte Türkiye, o tarihte KP kapsamında kendisi için en uygun olası iklim değişikliği savaşımını görüşmeler yoluyla belirleme olanağına kavuşmuştu (Türkeş, 2017a).

11. BMİDÇS PARİS ANTLAŞMASI VE SONRASI

Paris Antlaşması Ana İlkeleri ve Hedefleri

Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (BMİDÇS) **Paris Antlaşması**, 30 Kasım-13 Aralık tarihlerinde Paris'te gerçekleştirilen BMİDÇS 21. Taraflar Konferansı'nda, ülkelerin çok büyük bir bölümünce imzalanarak kabul edildi. 12 Aralık 2015'te 196 taraf ülkece kabul edilen BMİDÇS Paris Antlaşması, çok kısa sürede 4 Kasım 2016'da yürürlüğe girdi. **Paris Antlaşması**, tarafların 2020 yılından başlayarak küresel iklim sistemini koruma, iklim değişikliğiyle savaşım ve/ya da sınırlandırmaya yönelik salım azaltım yükümlülüklerini daha doğrusu "***niyetlerini***" kapsayan yasal olarak bağlayıcı bir küresel antlaşma olarak kabul gördü.



Şekil 12. Paris Antlaşması'nın ana amacı/hedefi, işlev ve genel işleyiş düzeneklerinin sadeleştirilmiş çizimsel gösterimi (Türkeş, 2021e, 2021f; Tubua 2020'ye göre değiştirilerek yeniden çizildi.)

Paris Antlaşması'nın ana amacı, *küresel sıcaklık artışını sanayi öncesi düzeylerinin 2°C'nin olabildiğince altına çekmek ya da olanaklıysa 1.5°C'de sınırlandırmanın yanı sıra, sırasıyla düşük sera gazı salımlı ve iklim direngen bir toplum ve kalkınma yoluyla uyumlu finansman akışının sağlanması* olarak belirlenmiştir (Şekil 12). Paris Antlaşması'nın küresel sıcaklıklardaki artışın sınırlandırılmasına yönelik uzun süreli hedefi, *taraf ülkelerin ana amacı olarak belirlenen en kısa sürede insan kaynaklı* CO_2 *salımlarının küresel tepe noktasından yüzyılın ortasına kadar iklimin dengeli olduğu bir yerküre amacına uygun bir hızla azaltılması* şeklinde özetlenebilir. Paris Antlaşması'nı çok taraflı iklim değişikliği sürecindeki bir dönüm noktası olarak gören çevreler de var. Bu iyimser düşüncenin temelinde, Paris Antlaşması'nda -BMİDÇS ve Kyoto

Protokolü'nden farklı olarak- taraf ülkelerin ekler aracılığıyla gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler şeklinde ayrılarak farklı yükümlülükler verilmemiş olması, başka bir deyişle tüm tarafların gönüllü katkılarının alınmasının amaçlanmış oluşu yatmaktadır.

Paris Antlaşması'nın, taraflarca yürütülecek olan artan düzeyde azimkâr ya da güçlendirilmiş iklim eylemlerinin 5'er yıllık döngülerine dayanarak çalışması öngörülmüştür (Türkeş, 2021e). Bu kapsamda, taraf ülkeler 2020 yılına kadar "**ulusal olarak belirlenmiş katkılar"** (NDCler) olarak bilinen iklim eylemleri için kendi planlarını sunmakla yükümlü olacaktır (Şekil 12). Ülkeler NDC'lerinde, Paris Antlaşması hedeflerine ulaşmak amacıyla kendi sera gazı salımlarını azaltmaya yönelik eylemleri garantiye alacaktır. Ayrıca taraf ülkelere kendi NDC eylemlerinde küresel ısınmanın etkilerine uyum için direngenlik oluşturacak eylemleri bildirecektir. Kasım 2021 Glasgow toplantısından sonra çoğu eylem, yükümlülük ve zamanlamalarında önemli gecikme ve yeni ertelemeler oldu.

Türkiye Cumhuriyeti, 10 Kasım 2021 tarihinde BMİDÇS Paris Antlaşması'na resmi olarak taraf oldu. Türkiye 2015 yılında sunmuş olduğu -bir referans senaryoya (BAU) göre sera gazı salımlarını 2030 yılında % 21 oranına kadar azaltma hedeflerini içeren- **Niyet Edilen Ulusal Katkı Beyanı'**ndaki önceki hedefini "2035'te % 45'e kadar" şeklinde değiştirerek hızla kömürlü termik santralleri devreden çıkarmalı, fosil yakıtlara verdiği her türlü desteği kesmeli, rüzgâr ve güneş başta gelmek üzere yeni ve yenilenebilir enerji kaynaklarından sağlanan -daha güvenli, bol ve ucuz- elektrik enerjisinin birinci enerjinin içindeki payını artırmalıdır.

Glasgow Konferansı'nın Ana Sonuçları ve Glasgow İklim Paktı

1-13 Kasım 2021 tarihlerinde İskoçya'nın Glasgow kentinde gerçekleştirilen **BMİDÇS 26. Taraflar Konferansı**'ndan (TK-26), konuyla ilgili tüm kesimlerde, bilim dünyasında, STK'larda, BM kuruluşlarında ve taraflarda beklenti çok yükselmişti (Türkeş, 2021f). Glasgow Konferansı'nda ülkeler bazı konularda ilerleme sağlamakla birlikte, iklim değişikliği savaşımı ve Paris Antlaşması'nın 1.5 °C ve 2 °C küresel ısınma hedeflerinin tutturulması vb. yaşamsal konularda gerekli olan ve ısrarla gerçekleştirilmesi beklenen "*daha güçlü, daha azimkâr sera gazı azaltım yükümlülüklerinin kabulü*", "*fosil yakıtların özellikle kömür kullanımının hızla terkedilmesi*" ve "*etkilenebilirliği yüksek gelişmekte olan ve az gelişmiş yoksul ülkelerin gereksinim duyduğu iklim finansmanının sağlanması*" vb. konularında olması gereken ilerleme sağlanamadı, birçok konudaysa başarısız olundu. Dahası, tıpkı **Paris Antlaşması**'nın kendisinin de bu düşünsel yaklaşımla oluşturulmuş ve yaygın bir kabul görmüş olmasına benzer şekilde, "*En kötü anlaşma/uzlaşma hiç anlaşma/uzlaşma olmamasından daha iyidir.*" ön savı temel alınarak "**Glasgow İklim Paktı**" taraflarca kabul edildi (Türkeş, 2021h, 2022). Glasgow'daki hükümetlerarası görüşmeler, bazıları ilk ve çığır açan yükümlülüklerin, kömür kullanımının devre dışı bırakılması zamana yayılmış olmasına karşın, ilk kez resmi karar metinlerinde yer alması, bazılarınca açık ve yeterli görülmeyen karbon piyasaları kuralları vb. konular, 2022 dâhil önümüzdeki yıllar içinde gerçeklere karşı sınanması gerekecek olan "Paris Antlaşması'nın 1.5-2 °C küresel ısınma hedeflerine ulaşılması" gibi bazı büyük beklentileri de üretti.

Hükümetler 2015 Paris Antlaşması'nı kabul ettiğinden beri başta **güneş, rüzgâr, piller ve diğer yenilenebilir teknolojilere** 2.2 trilyon Amerikan dolarından fazla para harcadı. Bu, elektrikli arabalardan elektrik şebekelerine kadar tüm endüstrileri değiştirebiliyor. **Uluslararası Enerji Ajansı** (IEA) **Dünya Enerji Görünümü 2021 Raporu**'nun (IEA, 2021) "*Teknoloji ve Bölgelere Göre 2020-2050 Dönemindeki Seçilmiş Temiz Enerji Teknolojileri İçin Kestirilen Pazar Payları*" bölümündeki kestirimlere göre, **2050'ye Kadar Net Sıfır Salım Senaryosu** altında 2050'ye kadar en fazla yatırım gerektiren teknolojiler, büyüklük sırasıyla **bataryalar (piller), açık deniz rüzgâr enerjisi ve yakıt hücresi**dir. Tek başına **pillerin**, kestirilen toplam 1.2 trilyon Amerikan dolarlık pazar payının % 70'ine ulaşacağı öngörülüyor. Öte yandan, toplumun iklim değişikliğiyle savaşmak için hiçbir şey yapmadığı ve yüzyılın ortasına kadar küresel ortalama yüzey sıcaklıklarının 3.2 °C yükseldiği daha ciddi bir senaryoya göreyse küresel ekonomi, ısınmanın olmadığı bir dünyadan % 18 daha küçük olacaktır. İklim değişikliğinin

neden olacağı ekonomik kayıpların etkisi, özellikle tüm ülkelerdeki yoksul toplumlar ile en az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, zengin/refah toplumlarındaki ve gelişmiş ülkelerdekilerden çok daha ağır hissedilecek ve yaşanacaktır. Bu nedenle, iklim değişikliği savaşımının yanı sıra, iklim değişikliğine uyum için iklim direngen toplum ve sektörler oluşturmak ve etkilenebilirlikleri azaltmak için ivedi ve güçlü adımlar atmak yaşamsaldır (IPCC, 2022c; Türkeş, 2021f, 2021i, 2022).

12. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ İLE MÜCADELE POLİTİKALARI

IPCC'nin açıkladığı raporlar, insan faaliyetleri sonucunda atmosfere bırakılan sera gazlarının insanlık tarihindeki zirve değere ulaştığını, küresel sıcaklık artışının +1.5°C ile sınırlandırılması için insan kaynaklı küresel net karbon salımlarının 2030 yılına kadar 2010 yılı değerlerine kıyasla yüzde 45 oranında azaltılması gerektiğini belirtmektedir. Veriler, küresel sera gazı salımlarının sektörel bazlı analizinde tüm sektörlerde artışların yaşandığını; salımların % 25'inin elektrik ve ısı üretimi, % 24'ü tarım, ormancılık ve diğer arazi kullanımları, % 21'i sanayi, % 14'ü ulaştırma, % 6'sı binalar ve % 10'unun - elektrik ve ısı üretimi dışındaki - diğer enerji etkinlik ve süreçlerinden kaynaklandığını göstermektedir (IPCC, 2014; Türkeş, 2021c, 2022). İklim değişikliği ile mücadelede emisyon azaltımı, iklim değişikliğine uyum, iklim değişikliği ile mücadele için teknoloji transferi, finansman, ormanlaştırma ve yeniden ormanlaştırma ve kapasite geliştirme gibi temel politika alanları bulunmaktadır (OECD, 2007; Cerit Mazlum, 2019; Arı, 2022, Türkeş, 2022).

Sera gazlarının salımlarının azaltımında, salım yoğunluğu açısından ulaştırma sektörü, enerji sektörü, binalar, sanayi, yerleşme, şehirleşme, tarım, ormancılık ve arazi kullanımı gibi sektörler ön plana çıkmaktadır (Arı, 2022). Söz konusu sektörler Sanayi Devrimi'nden bugüne kadar geçen süreçte insan faaliyetlerinin en fazla gerçekleştiği sektörler olup; bu sektörlerdeki hammadde, malzeme ve enerji kullanımı hem çevre kirliliğine hem de atmosfere salınan sera gazı emisyonlarına neden olmaktadır.

Enerji arzı tarafında, enerji sektörünün emisyon azaltımında, yenilenebilir enerji politikaları önemli bir yer tutmaktadır. Fosil yakıtlar yerine yenilenebilir enerji teknolojilerinin kullanımı hem salım azaltımına katkı sağlamakta hem de çevresel kirliliğin önüne geçmektedir (IRENA, 2020). Enerji konusunda enerji verimliliği de oldukça önemli bir başlıktır (Shura, 2020; IEA, 2021; IEA, 2022). Enerjinin, binalarda, ulaştırma ve üretim süreçlerinde verimli kullanımı hammadde ihtiyacını azaltmaktadır. Özellikle birincil enerji kaynakları arasında değerlendirilen madenlerdeki enerjinin kullanılması, taşınması ve dönüştürülmesinde hem çevre kirliliği ortaya çıkmakta hem de emisyon oluşmaktadır. Talep tarafındaki enerjide davranışsal yaklaşımlar yani tüketicinin ve nihai kullanıcının enerji talebi, enerjiyi verimli kullanımı, enerji talep yönetim sistemleriyle enerjiyi yararlı hale getirmesi önemlidir. Talep tarafında enerji kullanımını düşürecek unsurların iklim değişikliği ile mücadelede önemli olduğu düşünülmektedir.

İnsan kaynaklı sera gazı salımlarının azaltımında öncelikli ele alınması gereken enerji yoğun sektörlerden biri, ulaştırma sektörüdür. Ulaştırmada emisyon azaltımı için elektrifikasyon yöntemi yani elektrikle çalışan araçların kullanımı gündemdedir (Güray ve Merdan, 2021). Elektrifikasyon için düşük karbonlu yakıtların tercih edilmesi, yenilenebilir ve sınırlı da olsa nükleer enerji kaynaklarından enerji temini üzerinde durulmaktadır. Ayrıca hidrojen teknolojilerinin, hidrojen yakıtlarının ve biyo yakıtların ulaştırma sektöründe kullanılması önerilmektedir (Agora Energiewende, 2021). Yakıt verimi yüksek motorların, hammadde olarak geri kazanılmış malzemelerin kullanımı, emisyon azaltım önlemleri arasındadır. Enerji ve emisyon yoğunluğu yüksek olan karayolu ve havayolu ulaşımı yerine demir yolu ile ulaşımın teşvik edilmesi ve gerekli alt yapıların hazırlanması da emisyon azaltımında önemli bir diğer seçenektir.

Konutlar, hizmet binaları ve ticari binalardan oluşan bina sektörünün bulunduğu inşaat sektörü (2020 yılı verilerine göre) enerji kullanımının % 36'sından, karbon salımının ise %37'sinden sorumludur (UNEP, 2021). Binalarda emisyon azaltımı için enerji verimliliğinin

yaygınlaştırılması, alan ve bölge ısıtma sistemlerinde daha verimli teknolojilerin kullanılması, aydınlatma ve elektrikli ev aletlerinde daha az enerji ile yüksek verimin alındığı teknolojilerin veya aletlerin kullanılması önerilmektedir. Bununla birlikte binaların yapımı, binalarda kullanılan malzeme, binaların tasarımı ve binalarda tercih edilen ekipmanlar da emisyonların azaltılmasında önemlidir. Binalarda enerji verimliliğinin artırılması, yenilenebilir enerjinin ve düşük karbonlu teknolojilerin kullanımı emisyon azaltımında önemli bir politika seçeneğidir.

Sanayi sektöründe, salım azaltımı için özellikle imalat sanayindeki süreçlerin yeniden tasarlanması gerekmektedir. Sanayide üretim sürecinin yeniden tasarlanması hem hammadde ihtiyacının azaltılmasını hem de sürece uygun teknolojilerin kullanımı ile salım azaltımını sağlamaktadır. Sanayide kullanılan enerjide, ısıl (enerji) değeri yüksek kaynakların tercih edilmesi ve düşük karbonlu elektrik sistemlerine geçiş önemli fırsatlar sunmaktadır. Geri dönüştürülmüş malzeme kullanımı hem enerji yoğunluğunun daha düşük olması; hem de ek hammadde ihtiyacını azaltması nedeniyle önemlidir. Sanayideki üretim ve inşa tasarımlarına dikkat edilmesi, birim başına enerji tüketiminin göz önünde bulundurulması ve buna uygun olarak sanayide verimi yüksek, enerji yoğunluğu ve emisyon yoğunluğu düşük tasarımların tercih edilmesi önemlidir. Sanayide dayanaklı ürünlerin tercih edilmesi; hammadde, ara madde veya süreçlerdeki ilave ekipmanlara talebi, enerji kullanımı ve emisyonları azaltmaktadır (Arı, 2022). Sera gazı azaltımında odaklanılması gereken bir diğer nokta salımları yüksek olan kentler, kentsel alanlardır. Kentsel alanlardaki enerjinin doğru kullanımı, alan ısıtma, alan soğutma, elektrik kullanımı, kentsel bölgelerdeki üretim, tüketim veya hizmetler şeklindeki ekonomik faaliyetlerin, bir şehir planı içerisinde daha az enerji kullanan akıllı şebekelerle tasarlanması önemlidir (Arı, 2022).

Tarım, ormancılık ve arazi kullanımı sektörlerinde, emisyon kaynaklarının nötrlenmesi ve atmosferdeki karbon emisyonlarının tutulması ve yeryüzünün albedosunun çok fazla değiştirilmemesi açısından oldukça değerlidir. Emisyonlar açısından bakıldığında tarımsal faaliyetler metan emisyonlarına neden olmaktadır. Hayvancılık ve gübre yönetiminde alınacak tedbirler, metan ve diazotmonoksit salımlarının azaltılmasında önemlidir. Önemli bir yutak alanı olan ormanların korunması ve ormanlaştırma hem emisyonların tutulumu hem de albedo açısından değerlidir. Fosil yakıt kullanımının hızla azaltılmasına ek olarak, atmosferdeki karbondioksit emisyonlarının tutulma oranını artırmak için mevcut ağaçlandırma faaliyetlerine devam edilmelidir. Doğal ekosisteme, yaşam alanlarına ve yaşam birliklerine zarar vermeden, ormanlardaki zayıf bitki artıklarından elde edilecek biyoyakıtlar da emisyon azaltımına katkı sağlayabilmektedir. Ancak emisyon azaltımında öncelik yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, enerji tasarrufunun artırılması ve başta kömürlü termik santraller fosil yakıtların kullanımı hızla terk edilmelidir. Tarımdan kaynaklı emisyonların azaltımında gıda kayıplarının ve israfının en aza indirilmesi, emisyon yoğunluğu düşük gıdaların ve ev yapımı (mutfak) yemekleri tercih edilmesi gerekmektedir. Elektrik üretiminde, sanayi, ulaştırma, binalar ve tarımda enerji verimliliğine dikkat edilmelidir. Kapasite geliştirme, iklim değişikliği ile mücadele ve uyum konusunda önemli bir çalışma alanıdır.

13. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNDEN ETKİLENEBİLİRLİK VE UYUM

En geniş anlamıyla var olan sosyal coğrafya (Ekonomi, nüfus, enerji, sanayi, enerji coğrafyası vb.ni içerir.) ve fiziki coğrafya (Atmosfer, hava ve iklimi, hidrolojiyi ve su kaynaklarını, jeomorfolojiyi, ekolojiyi, bitki örtüsünü, toprağı vb.ni içerir.) koşullarımız ve çevremiz günümüzde bir geçiş evresindedir ve toplumların gelecekteki fonksiyonlarının nasıl olacağına ilişkin önemli göstergeler sergilemektedir. Çeşitli adaptasyon (uyum) kapasitelerine sahip olan ülkeler, etkileri farklı yollarla ele alabilirken; etkin, deneyimli, kararlı ve iklim direngen kurumları ve sosyoekonomik sektörleri olmayan birçok gelişmekte olan ülke ve kırılgan devletler (küçük ada devletleri, alçak kıyı ve kurak iklim ülkeleri, vb.), iklim değişikliğinden daha fazla etkilenmektedir. Bu durum gelecekte yüksek olasılıkla daha da kuvvetlenecektir. Bu konu, burada ağırlıklı olarak IPCC 6. Değerlendirme Raporu İkinci Çalışma Grubu'nun 2022 Şubat

sonunda tamamlanan "İklim Değişikliği: Etkiler, Uyum ve Etkilenebilirlik" başlıklı konuya ilişkin en güncel raporuna dayanılarak ana çizgileriyle ele alınmıştır (IPCC, 2022a, 2022b).

Öncelikle **etkilenebilirlik** ve **uyum** kavramlarını tanımlamak, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. **İklim değişikliğinden etkilenebilirlik,** *"bir topluluk ya da sistemin (fiziki coğrafyaya ilişkin ve ekolojik sistemin ya da sosyoekonomik sektörün) iklim değişikliği stresinden etkilenme ya da etkiye açık olma derecesi, gerilimi karşılama ya da yanıtlama düzeyi (duyarlılık) ve iklim değişikliklerine uyum düzeyi ya da uyum kapasitesi arasındaki ilişki*" şeklinde tanımlanabilir (Türkeş, 2021i). IPCC'ye (2022b) göre **insan sistemlerinde uyum**, zararı azaltmak ya da iyi fırsatlardan yararlanmak için var olan ya da beklenen iklime ve etkilerine uyarlanma sürecidir. **Doğal sistemlerde uyum** ise, güncel iklime ve etkilerine uyarlanma sürecidir. Öte yandan **maladaptasyon,** artan sera gazı salımları, iklim değişikliğine karşı artan ya da değişen etkilenebilirlik, daha adaletsiz sonuçlar ve şimdi ya da gelecekte azalan refah dâhil olmak üzere iklimle ilgili olumsuz sonuçların riskinde artışa yol açabilecek "**yanlış uyum"** eylemleridir (IPCC, 2022b).

1. Ekosistemlerin ve İnsanların Etkilenebilirliği: Ekosistemlerin ve insanların iklim değişikliğine karşı etkilenebilirliği, kesişen sosyoekonomik kalkınma kalıpları, sürdürülemez okyanus ve arazi kullanımı, eşitsizlik, marjinalleşme, sömürgecilik ve yetersiz yönetişim gibi tarihsel ve süregelen eşitsizlik kalıpları tarafından yönlendirilen, bölgeler arasında ve içinde önemli ölçüde farklılık gösterir. Günümüzde yaklaşık 3.3 ila 3.6 milyar insan iklim değişikliğine karşı oldukça savunmasız durum ve koşullarda yaşıyor. Türlerin yüksek bir oranı iklim değişikliğinin etkilerine açıktır. İnsan ve ekosistem etkilenebilirliği birbirine bağlıdır. Öte yandan, iklim değişikliğinin etkileri ve riskleri giderek daha karmaşık ve yönetilmesi daha zor oluyor. Örneğin, aynı anda birden fazla iklim tehlikesi oluşabilecek ve birden fazla iklimsel ve iklimsel olmayan risk etkileşime girebilecek; buysa genel riskin ve sektörler, bölgeler arasında basamaklanan risklerin birleşmesi ile sonuçlanacaktır (Şekil 13). İklim değişikliğine verilen bazı yanıtlarsa yeni etkiler ve risklerle sonuçlanabilir.



Şekil 13. Eş zamanlı aşırı olayların (ekstremler) riskleri birleştirmesinin bazı örneklerle birlikte çizimsel gösterimi ([6]'dan Türkçeleştirerek kısmen değiştirildi]. Buna göre, riskleri birleştiren sıklık ve şiddetleri artan sıcak hava dalgaları ve kuraklıklar gibi çoklu aşırı olayların yönetilmesi daha zordur.

2. Geleceğe Uyum Seçenekleri ve Fizibiliteleri: İnsana ve doğaya yönelik riskleri azaltabilecek uygulanabilir ve etkili uyum seçenekleri vardır. Kısa vadede uyum seçeneklerinin uygulanmasının fizibilitesi sektörler ve bölgeler arasında farklılık gösterir. İklim riskini azaltmak için uyumun etkinliği, belirli bağlamlar, sektörler ve bölgeler için belgelenmiştir ve artan ısınma ile azalacaktır. Bu kapsamda, sosyal eşitsizlikleri ele alan, iklim riskine dayalı yanıtları farklılaştıran ve sistemler arası geçişi sağlayan kamucu, sosyal, bütüncül, çok sektörlü çözümler,

birden çok sektörde uyumun fizibilitesini ve etkinliğini artırır. Dahası, gözlenen etkilerin kanıtı, öngörülen riskler, etkilenebilirlik düzeyleri ve eğilimleri ve uyum sınırları, Dünya ölçeğinde iklim direngen kalkınma eyleminin yaklaşık 10 yıl önce değerlendirildiğinden daha acil olduğunu göstermektedir. Kapsamlı, etkili ve yenilikçi yanıtlar ya da karşı önlemler, sürdürülebilir kalkınmayı ve ilerlemeyi sağlamak için sinerjilerden yararlanabilir ve uyum ile iklim değişikliği savaşımı arasındaki ödünleşimleri azaltabilir.

3. İklim Direngen Kalkınma: Herkes için sürdürülebilir kalkınmayı ilerletmek için uyum önlemlerini ve bunların etkinleştirme koşullarını iklim değişikliği mücadelesiyle bütünleştirir. Dahası karalarda, okyanuslarda ve ekosistemlerde eşitlik ve sistem geçişleri ile ilgili soruların yanı sıra, kent ve altyapı, enerji, sanayi, toplum ve insan, ekosistem ve gezegenin sağlığı için gerekli uyum eylem ve uygulamalarını içerir. İklim direngen kalkınmayı geliştirme yolları, sürdürülebilir kalkınmayı ilerletmek için iklim değişikliği savaşımı ve uyum eylemlerini başarılı bir şekilde bütünleştiren kalkınma yollarıdır. Özellikle küresel nüfusun yaklaşık % 11'i (896 milyon kişi) 2020'de Alçak Uzanımlı Kıyı Kuşağı'nda yaşadığı ve 2050 yılına kadar potansiyel olarak 1 milyarın üzerine çıkacağı düşünüldüğünde, kıyı şehirleri ve yerleşim birimleri daha yüksek iklim direngen kalkınmaya doğru ilerlemede kilit bir rol oynamaktadır. İkinci olarak, kıyı şehirleri ulusal ekonomiler ve iç bölge toplulukları, küresel ticaret tedarik zincirleri, kültürel değişim ve yenilik merkezlerindeki yaşamsal rolleri aracılığıyla iklim direngen kalkınmaya önemli düzeylerde katkıda bulunur.

4. Biyoçeşitliliğin ve Ekosistemlerin Korunması: Biyoçeşitliliğin ve ekosistemlerin korunması, iklim değişikliğinin kendilerine getirdiği tehditler ve bunların uyum ve etkileri hafifletmedeki rolleri ışığında iklim direngen kalkınmanın temelidir. Küresel ölçekte biyoçeşitliliğin ve ekosistem hizmetlerinin dayanıklılığının korunmasının, doğala yakın ekosistemleri de içeren Dünya'nın kara, tatlı su ve okyanus alanlarının yaklaşık % 30 ila % 50'sinin etkin ve adil bir şekilde korunmasına bağlı olduğunu göstermektedir. Biyoçeşitliliğin iklim değişikliğine karşı direngenliğini oluşturmak ve ekosistem bütünlüğünü desteklemek, geçim kaynakları, insan sağlığı ve esenliği, gıda, lif ve su sağlanması dâhil olmak üzere insanlara olan yararların yanı sıra afet riskinin azaltılmasına, iklim değişikliğine uyum ve savaşıma da katkıda bulunabilir.

14. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE ENERJİ VERİMLİLİĞİ

Atmosferdeki sera gazı salımlarının yüzde 77'si; petrol, kömür, doğal gaz gibi fosil yakıtların yanmasıyla oluşur. Günümüzde, başlıca sera gazlarından olan CO_2'nin atmosferdeki miktarı, doğanın kabul edebileceğinden çok daha hızlı artmaktadır. Bunun sonucunda, yeryüzünün ortalama yüzey sıcaklığı sanayi öncesi döneme oranla yaklaşık 1.2°C artmıştır. Enerji üretiminde ve tüketimindeki tüm süreçlerde açığa çıkan emisyonlar, iklim değişikliğinin en önemli nedenidir. Buna ek olarak kömür ve doğal gaz gibi yakıtların kullanımı, sera gazlarının yanı sıra azot oksitleri (NOx) ve sülfür oksitler gibi zehirli gazları açığa çıkarmakta, bu gazlar asit yağmuru gibi yarattığı hava kirliliği yoluyla birçok sağlık ve çevre sorununa neden olmaktadır.

Enerji verimliliği, karbon salımlarının azaltılmasında, dolayısıyla iklim değişikliğinin etkilerinin hafifletilmesinde önemli bir role sahiptir. Enerji verimliliği, binalarda yaşam standardı ve hizmet kalitesinin, endüstriyel işletmelerde ise üretim kalitesi ve miktarının düşüşüne yol açmadan, birim veya ürün miktarı başına enerji tüketiminin azaltılmasıdır. Enerji verimliliği politikaları, bir taraftan ekonomik büyüme ve sosyal kalkınma hedeflerinin sürdürülebilirliği ile doğrudan ilişkili olması diğer taraftan ise toplam sera gazı salımlarının azaltılmasında oynadığı kilit rol nedeniyle, hassasiyetle ele alınması gereken alanların başında gelmektedir [7] .

BM 7. Sürdürülebilir Kalkınma Amacı olan "Erişilebilir ve Temiz Enerji Amacı," 2030'a kadar küresel enerji verimliliği ilerleme oranının iki katına çıkarılması ve enerji verimliliği için yatırımların artırılması çağrısında bulunmaktadır. İklim değişikliğiyle mücadelede vazgeçilmez öneme sahip olan enerji verimliliği, artan enerji ihtiyacı için doğal kaynakların tahribini önlemenin yanı sıra ekonomik açıdan da kârlıdır. WWF-Türkiye tarafından

yayımlanan **İklim Çözümleri 2050: Türkiye Vizyonu** adlı rapor, 2020-2025 yılları itibariyle nüfus ve kalkınma düzeyi artarken, enerji verimliliği sayesinde, enerjiye tahmini talebin yılda yüzde 39 oranında azaltılabileceğini ifade etmektedir. Çalışmalar, 2010-2030 yılları arasında; ulaşım, binalar ve sanayide verimlilik sağlanması ve yeni teknolojilere yönelik 8.3 trilyon ABD dolarlık yatırımın gerçekleşmesi durumunda; aynı dönemde küresel ölçekte 8.6 trilyon ABD doları tasarruf edilebileceğini ortaya koymaktadır (WWF, 2011). Başka bir deyişle, verimlilik için yapılan yatırımlar kendi kendini karşılamaktadır. Yapılan bir başka araştırma Türkiye'nin de aralarında bulunduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üyesi ülkeler için, enerji verimliliğinin iki katına çıkmasının uzun vadede karbondioksit emisyonlarının yüzde 55 azalması ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Özbuğday ve Erkol, 2015). Çalışmada, yenilenebilir enerji kullanımı, imalat sektöründen hizmet sektörüne geçiş, nüfus artışı gibi ülke bazında karbondioksit emisyonlarını etkileyen faktörler ile karşılaştırıldığında; enerji verimliliğinin, emisyonların azaltımında, uzun vadede önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası Enerji Ajansı'nın Haziran 2022'de yayımladığı rapor; pandemi sonrasında enerji fiyatlarındaki artışın şiddetli etkilerini ele alarak, enerji verimliliğinin hayati rolünün altını çizmektedir (IEA, 2022). Rapor, daha hızlı gerçekleştirilecek enerji verimliliği eylemlerinin Çin'in toplam enerji talebine eş değer enerji kullanımını azaltabileceğini göstermektedir [8]. Avrupa Birliği (AB) için enerji verimliliği, enerji ve iklim politikasının en önemli bileşeni olup; enerjide dışa bağımlılığı azaltmak için enerji verimliliği hedeflerini artırmaktadır [9]. Enerji verimliliğini artırmak, ülkelerin enerji güvenliğini sağlamaları ve sera gazlarını azaltma sözlerine ulaşmalarında en önemli unsurlardan biridir.

Türkiye'de nüfus ve refah düzeyindeki artışa bağlı olarak, enerji tüketim miktarı ve ülkenin enerji ihtiyacında dışa bağımlılığı artmaktadır. Türkiye'de enerji ekonomisi bakımından çeşitli arz-talep politikaları geliştirilmiş olsa da dışa bağımlılığın önüne geçilememiştir. Avrupa Birliği İstatistik Ofisi'nin (Eurostat) verilerine göre enerjide dışa bağımlılıkta Türkiye 36 Avrupa ülkesi içinde 9. sırada yer almakta ve kullandığı enerjinin yüzde 71'ini ithal etmektedir [10]. Enerji tedariğinde dışa bağımlı olan ve enerji kayıplarının fazla olduğu ülkelerde, enerji tasarrufu ve enerji verimliliği için devlet politikaları oluşturulmakta ve enerji verimliliğinin artırılmasına yönelik yatırımlar hayata geçirilmektedir (Duman Altan ve Sağbaş, 2020).

Uluslararası Enerji Ajansı, enerji arz güvenliğini, "enerji kaynaklarının satın alınabilir bir fiyattan kesintisiz bir şekilde ulaşılabilirliği" şeklinde tanımlamaktadır. Enerji arz güvenliğin sağlanmasında, % 71'ler seviyesinde olan dışa bağımlılık oranı ve bundan kaynaklanan risklerin azaltılmasında ve iklim değişikliğiyle mücadelede etkinliğin artırılmasında, enerjinin üretiminden kullanımına kadar tüm süreçte verimliliğin sağlanması, israfın önlenmesi ve enerji yoğunluğunun azaltılması büyük bir önem taşımaktadır.

Elektriğin üretiminde, iletiminde ve dağıtım süreçlerinde enerji verimliliğinin gözetilmesi (kaçak ve kayıpların azaltılması, alt yapının sürekli yenilenmesi ve daha verimli yapılması, vb.), enerjinin etkili ve yeterli kullanılması, atmosfere salmakta olduğumuz emisyonlarda büyük bir azaltım potansiyeli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Arı, 2022).

Elektrik üretiminde üretim santrallerinde verimliliğe yönelik tedbirlerin alınması, iletim ve dağıtımda kullanılmakta olan kabloların, hatların, trafoların iyileştirilmesi, elektriğe talebi olan bölge ile elektriğin üretildiği bölgenin coğrafi olarak birbirine yakınlaştırılması enerji verimliliğini artırmaktadır.

Ulaşımda kullanılan akaryakıtın üretiminde de benzer şekilde petrol kuyularından elde edilmesinden son tüketiciye ulaşmasına kadar geçen süreçte kayıplar söz konusudur. Üretilen enerjinin maalesef bir miktarı faydalı bir enerjiye; bir miktarı ise kaybedilen enerjiye dönüşmektedir. Burada amaç birincil enerji kaynağını kullanıp üretim ve dağıtım yaparken nihai enerji talebini en fazla ölçüde karşılamaktır.

Binalar sektöründe, binalardaki enerji verimliliğinin artırılması, alan ısıtma ve soğutmadaki enerji verimliliğinin iyileştirilmesi, elektrikli ev aletlerinde A sınıfı ve üstü

ekipmanların kullanılması, gereksiz aydınlatmanın önlenmesi ve uzun ömürlü verimliliği yüksek lambaların tercih edilmesi, buzdolabının ısı kaynaklarından uzak bir yere konulması, klimanın mevsimine uygun sıcaklık ve fan hızında çalıştırılması gibi olumlu davranışlar enerjinin talep tarafındaki iyileştirilmesine örneklerdir.

Gelişen teknoloji, artan elektrik ve enerji talebiyle birlikte, fosil yakıt kullanımının sona erdirilmesi, yenilebilir enerji kaynaklarının çoğaltılması ve yenilebilir enerji için teşviklerin verilmesi çok önemlidir. Artan enerji ihtiyacı çerçevesinde enerji arz güvenliği ve çeşitliliği düşünülürken, iklim değişikliğinin getirmekte olduğu riskler göz önüne alınarak; enerji verimliliğine yönelik mevcut yasal düzenlemeler güçlendirilmeli; kamu binalarında enerji verimliliği (KABEV) gibi projeler yaygınlaştırılmalı, toplum farkındalığını artıran eğitim ve uygulamalar hızlandırılmalıdır [11].

15. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE KENTLER

Yeniliklerin, nüfusun ve medeniyetin merkezi olan kentlerin çevre üzerine oldukça önemli etkileri vardır. Kentler özellikle iklim değişikliğine neden olan insan faaliyetlerine kaynaklık etmektedir. Bugün yaklaşık 3.9 milyar insanın yaşadığı kentlerin toplam yüzölçümü yeryüzünün sadece % 2'sini kaplamaktadır. Buna karşın kentler, barındırdıkları nüfus, üretim ve tüketim faaliyetleriyle sosyal ve ekonomik hayatın merkezi konumundadır. **Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Dairesi**'nin tahminlerine göre 2050'ye kadar 2.5 milyar kişinin daha kent nüfusuna eklenmesi ve dünya nüfusunun %70'inin kentlerde yaşaması öngörülmektedir.

Günümüzde dünya enerji tüketiminin % 60 ila % 80'i kentlerde gerçekleştirilmektedir. İklim değişikliğinin başlıca sorumlusu olarak değerlendirilen karbondioksit salımlarının % 75'i kentlerde gerçekleştirilen etkinliklerden kaynaklanmaktadır. Dünyanın en büyük 40 kenti, gezegenin fosil yakıt kaynaklı CO2 salımlarının üçte birinden sorumludur. İklim değişikliğinden kaynaklanan fırtınalara, sellere, kuraklıklara, orman yangınlarına, gıda, su ve sanitasyon sorunlarına, ekonomik ve siyasi istikrarsızlıklara maruz kalan kentlerde, çatışmalar ve gerilimler de meydana gelebilmektedir. Bazı şehirler iklim değişikliğinin sonuçlarından ve doğal afetlerden nüfus yoğunluğu nedeniyle daha fazla etkilenmektedir. Afetler karşısında can ve mal kayıplarının önlenebilmesi için şehirlerin daha güçlü planlanması ve inşa edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle kentler iklim değişikliğiyle mücadelede büyük bir önem taşımaktadır.

6.5 milyar insanı barındırmak zorunda kalacak olan ve günümüz şartlarında bile yoksulluk, işsizlik, alt yapı hizmetlerine erişim, salgın hastalıklar, iklim değişikliğine bağlı doğal afetler ve göç sorunları yaşayan kentler bu büyük sorunlar ile daha da yaşanması zor yerler haline gelmektedir. Bu nedenle "Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları"nın 11.'si olan "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar Amacı", şehirlerin ve insan yerleşimlerinin kapsayıcı, güvenli, dayanıklı ve sürdürülebilir kılınmasını işaret etmektedir.

IPCC yaşamakta olduğumuz iklim değişikliğinin nedeninin insan faaliyetleri olduğunu, bu faaliyetlerin özellikle kentlerde yoğunlaştığını belirtmekte; iklim değişikliğinin ön saflarında yer alan kentlerin önümüzdeki on yıllarda afetsel sonuçlarla karşılaşabilecekleri uyarısında bulunmaktadır (IPCC, 2022a, 2022b). Bu kapsamda, Birleşmiş Milletler şehir yöneticilerini uzun zamandır sürdürülebilir kentsel gelişme ve iklim direngen (iklim değişikliğinin etkilerine karşı dirençli) altyapıyı teşvik etmeye ve sıfır salımı sürdürmeye çağırmaktadır (Türkeş, 2022).

Kentlerdeki sera gazı salımları ağırlıklı olarak sanayi, ticaret, inşaat, ulaşım, binaların inşası ve kullanımı gibi kent içi faaliyetlerden kaynaklanmaktadır. Kentlerde binalar sektörü küresel enerji tüketiminin yüzde 30'undan ve enerji kullanımından kaynaklanan karbon salım üretiminin yüzde 28'inden sorumludur [12]. Ayrıca dünyadaki tüketimin büyük çoğunluğu kentlerde gerçekleşmektedir. Kentler kendi sınırlarında üretilmese de başka noktalarda fosil yakıta bağlı enerji ile üretilen ürünlerin kentlerde tüketimi yoluyla dolaylı olarak da sera gazı salımına neden olmaktadır (Uncu, 2019).

Kentler bir yandan, insanların etkinlikleri ile iklim değişikliğine neden olurken; iklim değişikliği sonucunda ortaya çıkan olumsuz sonuçlardan da en çok etkilenen yaşam birimleri olmaktadır. Bir diğer yandan kentler medeniyetin, yatırımların ve yeniliklerin merkezi olarak, iklim değişikliğine bağlı sorunların çözümünde anahtardır. Zira kentler iklim değişikliğiyle mücadele için gerekli olan karbon emisyonlarının azaltılmasında ve iklim değişikliğinin etkilerine uyum eylemlerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir aktördür. Dünya genelinde kentlerin %70'i iklim değişikliğinin doğrudan etkilerini farklı şekillerde yaşamaktadır. Sıcak hava dalgaları, aşırı hava ve iklim olayları, deniz seviyesinin yükselmesi, yağışların düzensizleşmesi, kontrol edilemeyen yangınlar ve su kıtlığı, kentlerin ve kentli nüfusun karşı karşıya olduğu iklim değişikliğine bağlı başlıca riskler arasında değerlendirilmektedir (Aşıcı, 2017).

Genel sıcaklık ortalamalarında artışa neden olan iklim değişikliği, kentsel ısı adası etkisiyle oluşan aşırı sıcak ve nem nedeniyle kentli nüfusu tehdit etmektedir. Dünya nüfusunun % 30'u yılın en az 20 günü insan sağlığını tehdit eden seviyelerdeki hava sıcaklıklarına maruz kalmakta; bu oranın 2100 yılında %74'e çıkması beklenmektedir (Uncu, 2019). Sıcaklıklardaki artış, su ve vektör kaynaklı hastalıkların kolayca yayılması açısından uygun ortamı meydana getirmektedir. Bu çerçevede iklim değişikliğinin kentlerde neden olduğu bir diğer sorun ise kuraklık ve su kıtlığıdır [13]. Birleşmiş Milletler 2050 itibariyle dünya çapında ülkelerin yarısının kuraklık yaşayacağını ve kentlerde nüfus artışı ve hızlı kentleşmeyle birlikte su stresi veya su sıkıntısı yaşanacağını öngörmektedir. Kar ve buzullardaki hızlı eriyiş, kurak mevsimlerin süresinin uzaması ve artan sıcaklıklar sonucunda buharlaşma oranları yükselmekte, kentlerin kullanılabilir su kaynakları tükenmekte ve artan hava sıcaklıkları su tüketimini artırmaktadır. Bu durum, hızla yükselen kentli nüfus ve kirlenme nedeniyle zaten baskı altında olan yeraltı ve yerüstü su varlığının azalmasına ve su kıtlığı yaşanmasına yol açmaktadır.

İklim değişikliğinden kaynaklanan aşırı hava olayları ve afetler kentlerde önemli kayıp ve hasarlara neden olmaktadır. İklim ile ilişkili aşırı hava olayları arasında şiddetli ya da aşırı yağışlarla yetersiz alt yapının birleşimiyle oluşan kentsel seller, kentlerde en yaygın olarak görülen ve en fazla can kaybına neden olan afet türüdür. 2019 yılında sel ve taşkınlar, küresel çapta yaklaşık 46 milyar ABD doları tutarında ekonomik kayba ve 4500 kişinin ölümüne neden olmuştur (Tuğaç, 2022). 11 Ağustos 2021'de Batı Karadeniz'de gerçekleşen aşırı yağışlar sonucu Kastamonu, Sinop ve Bartın illerinde meydana gelen sellerde 82 kişi hayatını kaybetmiş; Kastamonu'nun Bozkurt ilçesinde yaşanan iklim değişikliğini dikkate almayan çarpık yapılaşmanın sonucu bölgesel bir felaket meydana gelmiştir.

Fırtına, tropikal siklon, fırtına kabarması (şiddetli rüzgâr ve fırtınalarla bağlantılı yüksek dalgaların ve yükselen deniz seviyesinin yol açtığı kıyısal su baskınları) gibi hava ve iklim olayları dünya üzerinde kıyılarda bulunan birçok kenti ve çevresini tehdit etmektedir. Dünyanın çeşitli kentlerinde meydana gelen afetler, başta ulaşım olmak üzere altyapılarda ciddi hasarlar yaratmaktadır. İklim değişikliğiyle beraber değişen sıcaklık ve yağış deseni ve buzulların erimesi ve deniz seviyesinin yükselmesi gibi etkiler nedeniyle özellikle kıyı bölgelerinde bulunan kentler önemli risk altındadır. (Uncu, 2019).

İklim değişikliğinin neden olduğu bir diğer tehdit aniden başlayan ve hızla yayılarak kontrolden çıkan yangınlardır. Yangınlar, kent ve kent civarında yaşam alanlarını tehlikeye sokmaktadır. 2021'de Türkiye'de bir yanda kuraklık devam ederken yaz aylarında gelen sıcak dalgasıyla 28 Temmuz ile 12 Ağustos tarihleri arasında Akdeniz, Ege, Marmara, Batı Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan 49 ilde 300 civarında orman yangını gerçekleşmiştir. Bu orman yangınlarda 8 insan hayatını kaybetmiş; yaklaşık 178 bin hektar orman yok olmuş ve sayısız canlı ölmüştür [14].

Kentlerde iklim değişikliğinin yarattığı risk ve tehlikelerden korunmak, iklim değişikliğinin etkilerine uyum sağlamak ve afet risklerini azaltmak için **Yerel İklim Değişikliği Eylem Planları**'nın hazırlanması ve uygulanması önemlidir (Talu, 2019). Kentlerde iklim değişikliği ile mücadele ve emisyon azaltımı kapsamında, doğa temelli çözümler ve yeşil altyapılar (kentlerdeki farklı tipteki yeşil alanlar, ormanlar, sulak alanlar, bataklıkları vb.) gibi stratejiler etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Kentlerde sel, taşkın ve kuraklık gibi afetlerin önlenmesinde su yönetimi önemlidir. Yağmur suyunun yönetimi, taşkın parkları, bitkilendirilmiş yağmur suyu hendekleri, geçirgen yer kaplamaları, yeşil kaldırımlar, yeşil çatılar, yeniden doğal haline kavuşturulan su kanalları, yağmur bahçeleri ve kent ormanları gibi yeşil altyapı uygulamaları ile kentlerin iklim afetlerine dirençlilikleri artırılmaktadır. Kentlerde iklim değişikliğiyle mücadele bağlamında bir diğer strateji olan yeşil enerji dönüşümün gerçekleştirilmesi, çevrenin yanı sıra ekonomik ve sosyal açıdan da önemlidir. Kentlerde enerji etkin binaların yapımı, yenilenebilir enerjinin ve elektrikli araçların kullanımı ile 2030 yılına kadar 24 milyon yeni iş imkânının oluşması beklenmektedir. Kentlerde, kaynakların etkin ve verimli kullanımı, döngüsel ekonomi ve atık yönetimi kapsamında, sıfır atık uygulamalarının yaygınlaştırılması önemlidir. İklim dirençli kentleşme için yeşil ulaşım bir diğer önemli strateji başlığıdır. Gürültü, hava kirliliği ve sağlık sorunlarıyla mücadelede yaya, bisikletli ulaşım ve mikromobilite seçenekleri; toplu taşıma araçları ile yerel servis ve iş imkânlarına erişimin sağlanması önemlidir (Tuğaç, 2022).

Kentlerde iklim değişikliği ile mücadele için toplumun, karbon ayak izinin azaltılması konusunda bilinçlendirilmesi ve iklim değişikliğine bağlı afet risklerine karşı hazırlanması gerekmektedir. İklim değişikliği, biyoçeşitlik vb. konularda üniversiteler, araştırma ve sivil toplum kuruluşları tarafından geliştirilen eğitim içerikleri kamu kurumları ile işbirliğinde yaygınlaştırılmalıdır. **Uygarlık sınavı** olarak adlandırılan iklim değişikliğine karşı etkin mücadele için eğitimlere önem verilmelidir.

16. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE YEŞİL ÇATILAR

Yeşil Çatı Nedir?

Son yıllarda, şehirleri daha sürdürülebilir ve iklim değişikliğine karşı daha direngen hale getirmek için küresel bir hareket ortaya çıktı. Şehirler daha fazla park ve yeşil alan oluşturuyor, araçlara ve diğer kirlilik biçimlerine sınırlar koyuyor ve binalar için enerji verimliliği önlemleri alıyor. Bu kapsamda, ötekilerin yanı sıra, kentlerde geniş alanları kaplayan bina (bireysel konutlar, apartmanlar, gökdelenler, AVM'ler, kamu ve yerel yönetim binaları, organize sanayiler, vb.) çatılarından, hatta duvarlarından (Şekil 14 ve Şekil 15) yararlanmaya yönelik yaklaşımlarla ve sonuçlarıyla daha sık karşılaşıyoruz.



Şekil 14. İnşa edilmiş yüzeylerde yaratılmış başarılı-etkileyici kentsel ekosistem örnekleri (Harada ve Whitlow, 2020). (A) New York: New York'taki Javits Merkezi'nde sıcağa ve kuraklığa dayanıklı sedum türleri (dam koruğu olarak da adlandırılan, kayalık ortamlardan duvarlara kadar çeşitli yetişme koşullarına uyum gösteren çok yıllık bir sukulent bitki türü) yetiştiren 2.7 hektarlık yeşil bir çatı. (B) Klyde Warren Park: Dallas, Teksas'taki Woodall Rodgers Otoyolu üzerindeki kapak yapısı üzerinde büyüyen ağaçlar, çalılar, çimenler ve süs bitkileri olan 2.1 hektarlık bir halka açık park. (C) Brooklyn Grange: New York'taki eski Brooklyn Navy Yard'da (bir donanma tesisi) 11 katlı bir binanın tepesinde sebze yetiştiren 0.6 hektarlık bir çatı çiftliği (Harada ve Whitlow, 2020)

Yeşil Çatıların Başlıca Çevresel İşlev ve Yararları

1. Kentin Havasını Soğuturlar: Şehirler, onları çevreleyen kırsal alanlardan daha sıcaktır. Asfalt yollar ve beton binalar Güneş ışığını emdikten sonra ısı enerjisi yayar; araç egzozları ve klimalar ek ısı üretir. Buna "***kentsel ısı adası etkisi***" denir ve bu etki şehir merkezlerini komşu kırsal ya da yarı kırsal alanlardan birkaç derece daha sıcak yapabilir.



Şekil 15. Güzel bir yeşil duvar tasarım örneği. 22 Şubat 2012, Madrid (Fotoğraf: M. Türkeş).

İklim değişikliği şiddetlendikçe daha yaygın hale gelen sıcak hava dalgaları sırasında, kentsel ısı adası etkisi ölümcül sonuçlara yol açabilir. Oysaki yeşil çatılar bu afetsel etkiyi azaltabilir; şehirleri iklime daha dayanıklı – direngen hale getirebilir ve sıcak dalgaları riski en yüksek olan insanları koruyabilir. Bunu, koyu renkli yüzeyleri Güneş ışığını emmek yerine yansıtan parlak bitki örtüsü ile değiştirerek yaparlar. Bitkiler ayrıca, atmosfere nem saldıklarında, şehirleri görece soğutan evapotranspirasyon (buharlaşma-terleme) adı verilen bir süreçten geçerler.

2. Enerji ve Sağlık Bakım Maliyetlerini Azaltırlar: Yeşil çatıların serinletici etkileri enerji maliyetini azaltabilir. Yaz aylarında yeşil çatılar tüm binaları serinletir, bu da soğutma (klima) gereksinimini azaltır. Yeşil çatılar yalıtımı iyileştirdiği için, soğuk aylarda binalarda ısı tutulmasını da artırabilir. Sonuç olarak, yeşil çatılar bir bina için enerji maliyetlerini önemli ölçüde azaltabilir. Binalar ayrıca bir şehrin sera gazı salımlarının çoğunluğundan sorumludur. Şehirler binalarda enerji kullanımını azaltarak, atmosfere daha az karbondioksit, metan gibi sera gazlarını ve diğer kirleticileri salarak karbon ayak izini azaltabilir.

3. Kentsel Selleri Önlerler: Kuvvetli yağışlar, özellikle şiddetli sağanak ve gök gürültülü sağanak yağış fırtınaları sırasında şehirler sel baskınını önlemek için drenaj sistemlerine güvenir; ancak şiddetli yağış fırtınaları ve sağanaklar kanalizasyonları ve boru hatlarını tıkayarak sokakların su altında kalmasına neden olabilir. Bunda şehirlerin doğal jeomorfolojisinin (doğal yeryüzü şekillerinin, akarsu vadi ve kanallarının, sekilerin, kıyı kumullarının, plajların, vb.) ve doğal hidrografik özelliklerin (doğal drenajın, akarsu ağının ve su yapılarının, göllerin, sulak alanların, vb.) zaman içinde bozulmuş hatta tümüyle değiştirilmiş olmasının da önemli katkısı vardır.

4. Suyu Süzerler: Kirlilik, drenaj sistemleriyle ilgili başka bir sorundur. Bir şehre yağmur yağdığında, su kirletici maddelerle dolar. Bu kirleticiler daha sonra yeraltı boru ağlarıyla nehirlere ve göllere taşınır; bu da yeraltı ve yerüstü içme suyu kaynaklarının kirlenmesine neden olabilir. Yeşil çatılardaki bitkilerse, yağmur suyunu filtreleyerek zararlı toksinleri uzaklaştırır ve içme suyunun kirlenme riskini azaltır.

5. Gıda Güvenliğini Geliştirirler: Görece yeni bir alan olmasına karşın, çatı çiftçiliği giderek daha popüler hâle geliyor (Şekil 1C). Çatı çiftliklerini uygulamak, standart az bakım gerektiren yeşil çatılardan daha zordur, ancak birçok yararı vardır. Çatı çiftlikleri, sürekli bir ürün arzı sağlayarak bir şehrin gıda güvenliğini destekleyebilir. Ayrıca topluluk üyelerinin diyetlerini çeşitlendirerek yiyecek yetersizliğinde ve -bugünlerde olduğu gibi- yüksek gıda fiyatlarında insanların beslenme düzeylerini iyileştirebilirler ve gıda güvencelerini sağlayabilir. Son olarak, çatı çiftlikleri, gıda üretim sisteminde büyük sera gazı salımları oluşturan iki adım olan bölgeler ve ülkeler arasında ya da uluslararası olarak taşınmaları ve soğutulmaları gerekmediğinden tükettiğimiz gıdaların karbon ayak izini azaltır.

6. Sosyal Uyum ve Savunuculuğu Sağlarlar: Yeşil çatılar, başka türlü bitki örtüsüne erişimi olmayan şehir sakinleri için hoş bir rahatlama sağlar. Yeşilliklere yakın olmanın stresi azaltmaktan hafızayı ve sağlığı geliştirmeye kadar sayısız psikolojik ve fizyolojik yararı vardır. Yeşil çatılar aynı zamanda insanları çatılarında sosyalleşmeye teşvik etmektedir. İlk olarak, komşuların birbirini tanımasını sağlar; ikinci olarak, aşırı hava olayları sırasında insanların dayanışma içinde olmalarını ve birbirlerine yardım etmelerini kolaylaştırabilir.

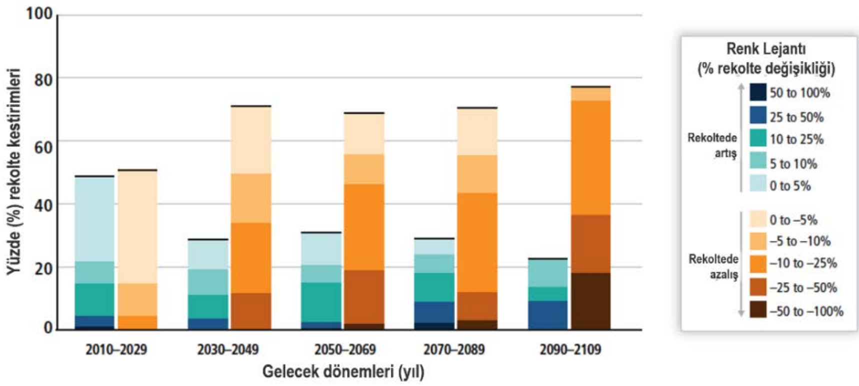
17. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE TARIMA ETKİSİ

Öngörülen İklim Değişikliğinin Etkileri

İklim değişikliğinin tarımsal üretim ve gıda güvenliği üzerindeki etkilerine ilişkin görece geniş bir tartışmaya (Örneğin, Porter *ve ark.*, 2014; IPCC, 2014, IPCC, 2018; Türkeş, 2020; Türkeş, 2017b, 2017c; Türkeş *ve ark.*, 2018, vb.) dayanarak asıl olarak Türkeş (2020c)'e göre aşağıda sunulmuştur:

İklim değişikliğinin tarımsal ürün ve karasal gıda üretimi üzerindeki olumsuz etkileri olumlu etkilerinden daha açık ve yaygındır. Pozitif etkiler bazı yüksek enlem bölgelerinde belirgindir. Aşırı iklim olayları sonrasında anahtar üretim bölgelerindeki hızlı gıda ve tahıl fiyatı artışlarının gerçekleştiği dönemler belirgindir ve bugünkü pazarların diğer etmenlerin yanı sıra iklim ekstremlerine karşı da duyarlı olduğunu göstermektedir. Aşırı iklim olaylarının bazıları, insan kaynaklı küresel iklim değişikliğinin ve onun en önemli göstergesi olan küresel ısınmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İklimsel eğilimler hem tatlı su hem de deniz ortamlarında hasat edilen su türlerinin bolluk ve dağılış desenleri ile Dünya'nın farklı bölgelerindeki su kültürü üretim sistemlerini etkilemektedir. Tüm bu etkilerin özellikle bazı gelişmekte olan tropikal ülkelerdeki etkilenebilir toplumlar açısından besin ve gıda güvenliği üzerindeki olumsuz etkilerinin süreceği beklenmektedir. Bazı bölgelerdeyse, sucul gıda üretimine daha uygun koşullar ortaya çıkabilecektir. Bazı çalışmalar, günlük en yüksek hava sıcaklıkları ya da günlük yüksek sıcaklık ekstremleri 30 °C ve üstüne çıktığında ürün rekoltelerinin ciddi bir negatif etkilenebilirliği olduğunu belgelemiştir. Bu düzeydeki etkilenebilirlik durumları birçok ürün ve bölge için tanımlanmakta ve bu durumun büyüme mevsimi boyunca etkili olması beklenmektedir. Ayrıca pek çok çalışmada sıcaklık eğilimlerinin iklim değişikliğinin alt kıtasaldan küresel ölçeklere kadar geniş bir coğrafi dağılışta ürün rekolteleri üzerindeki geçmiş ve gelecek etkilerinin saptanması açından da önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Tropikal ve ılıman iklim bölgelerindeki buğday, pirinç ve darı gibi ana ürünler açısından, yerel hava sıcaklığı 21. yüzyılın son dönemlerine göre 2 °C ve daha fazla arttığında uyum olmaksızın iklim değişikliği üretimi negatif olarak etkileyecektir. Öngörülen etkiler ürün ve bölgeler ile uyum senaryolarına göre değişir. Örneğin 20. yüzyılın son dönemiyle karşılaştırıldığında, 2030-2049 dönemi için gerçekleştirilen kestirimlerin yaklaşık % 10'u ürün rekoltelerinde % 10'dan daha fazla artış gösterirken, kestirimlerin yaklaşık % 10'u % 25'ten daha fazla rekolte kaybının olacağını göstermektedir (Şekil 16).



Şekil 16. İklim değişikliği nedeniyle 21. yüzyıl süresince ürün rekoltelerinde öngörülen değişikliklerin özet gösterimi (Türkeş, 2020c: bazı değişikliklerle birlikte Porter *ve ark.* (2014) ve IPCC'ye (2014) göre yeniden düzenlenmiştir.)

2000'li yıllardan beri gerçekleştirilmiş olan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre iklimdeki ve CO_2 birikimlerindeki değişiklikler, tarımsal üretim açısından önemli ve istilacı türlerin dağılışını etkileyecek ve rekabet artışına yol açacaktır. Atmosferdeki artan CO_2 birikimi, ki **CO_2 gübrelemesinden** (atmosferdeki birikimi Sanayi Devrimi'nden beri hızla artmakta olan fazla CO2'nin neden olduğu fotosentez oranındaki artış) sorumludur, bazı herbisitlerin (yabani ya da yabancı ot ilaçları, kimyasalları) etkisinde azalmaya neden olabilecektir. İklim değişikliğinin hastalıkların gıda üretimi üzerindeki baskısına ilişkin etkileri belirsizliğini korumaktadır. Zararlı hastalıkların coğrafi dağılış desen ve aralıklarındaki değişiklikler belirgin olmasına karşın, hastalık şiddetindeki değişiklikler daha az belirgindir.

İklim Değişikliği Koşullarında C3 ve C4 Bitkilerinin CO_2 Gübrelemesine Farklı Yanıtları

Farklı bitki türleri, atmosferik CO_2'nin organik karbona dönüştürüldüğü fotosentez sırasında oluşan biyokimyasal süreç olan farklı karbon asimilasyon (özümleme) düzeneklerine sahiptir. Günümüzde tüm karasal bitkilerin yaklaşık % 95'ini içeren çoğu fotosentetik (fototrof) organizma, **Calvin Döngüsü** adı verilen biyokimyasal bir yolla karbonu sabitler. Calvin Döngüsü, organizmaların - özellikle bitkiler ve alglerin - havadaki CO_2'den enerji ve yiyecek oluşturduğu süreçtir. Genellikle fotosentezin bir parçasıdır ve ototroflar (örneğin yeşil bitkiler) için ana besin kaynağıdır. Calvin döngüsünün ilk adımı, üç karbon atomu içeren kararlı bir ara bileşik (3-fosfogliserik asit) üretimini içerir. Bu nedenle, bu işleme **C3 fotosentezi** ve bu şekilde metabolize olan **buğday, pirinç, pamuk, soya fasulyesi, şeker pancarı ve patatesler** vb. bitkilere **C3 bitkileri** denir. Bununla birlikte, **mısır, şeker kamışı ve birçok tropikal çayırı** içermek üzere bazı bitkiler, **dört karbonlu bir bileşik** üreterek fotosentetik işleme başlar. Aslında, **mısır ve şeker kamışı**, genellikle böyle düşünmememize karşın, birer ot türüdür. Bu tip bitkilere **C4 bitkileri** denir. **C4 bitkileri** CO_2 artışlarına **C3 bitkileri**ne göre daha az tepki verir. Bu nedenle, **CO_2 gübrelemesi**nin (atmosferdeki birikimi Sanayi Devrimi'nden beri hızla artmakta olan fazla CO_2'nin neden olduğu fotosentez oranındaki artış) **C3 bitkileri**nin büyüme hızı üzerinde önemli bir etkisi olabilirken, **C4 bitkileri** üzerinde büyük bir etkisinin olması beklenmemektedir. Mısır gibi belirli tarımsal ürünler, yüksek CO_2'li bir dünyada **C3** kökenli yabani otlara kıyasla dezavantajlı olabilir. **C3** dünyası içinde bile farklı bitki türlerinin, CO_2 artışlarına eşlik edebilecek sıcaklık ve nem varlığındaki (örneğin yağış rejimi, toprak nem içeriği) değişikliklere farklı tepkiler göstermesi beklenmektedir.

Yaklaşık son 15 yıllık dönemde atmosferdeki CO_2 birikimindeki değişikliklerin etkilerinin bitki tiplerine göre (burada C3 ve C4 bitkileri) ele alındığı çalışmalar yayımlanmaya başlamıştır. Bu durum bu alandaki önemli bir ilerlemedir (DaMatta *ve ark.*, 2010). Atmosferdeki birikimi sürekli artmakta olan artan CO_2 etkisi (CO_2 gübrelemesi), C4 ürünlerindeki fotosentez oranları artan CO_2 birikimlerindeki artışlara daha zayıf karşılık verdiği için, **C3 bitkilerinde** (buğday, pirinç, pamuk, soya fasulyesi, şeker pancarı ve patatesler, vb.) **C4 bitkilerinden** (darı, sorgum, şeker kamışı, vb.) daha yüksek olma eğilimindedir (Leakey, 2009). En yüksek gübreleme yanıtları yumrulu ürünlerde gözlenir. Bunlar yer altındaki organlarında fazla karbonhidrat depolama açısından önemli kapasiteye sahiptir (Fleisher *ve ark.*, 2008; Högy and Fangmeier, 2009). Çeşitli ürünlerin CO_2'ye verdiği yanıtlar aynı zamanda genotipe özgü bir durumdur (Ziska *ve ark.*, 2012). Örneğin 200 ppmv düzeyindeki ek CO_2 koşullarındaki rekolte artışı, pirinç üretiminde % 3 ile % 36 arasında değişmektedir (Hasegawa *ve ark.*, 2013).

18. SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA AMAÇLARI VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ

Sürdürülebilir kalkınma, insan ile doğa arasında denge kurarak doğal kaynakları tüketmeden, gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasına imkân verecek şekilde bugünün ve geleceğin yaşamını ve kalkınmasını programlama anlamını taşımaktadır. Sürdürülebilirliğin bir kavram olarak tarım, ormanlar ve balıkçılık gibi yenilenebilir kaynaklar konusunda ortaya çıktığı görülmektedir (Bozloğan, 2010). Sürdürülebilir kalkınma çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutları olan bir kavramdır.

Yirminci yüzyılın ortasına kadar kaynakların paylaşımı için iki dünya savaşı yaşayan insanlık, bir yandan DDT (Dikloro Difenil Trikloroetan) gibi tarım ilaçlarının kullanımı ile çevreye ve insan sağlığına; diğer yandan nükleer silahların kullanımı ile yeryüzünün tamamına zarar verebileceğini 1960'lı yıllarda anlamıştır. Çevre sorunlarına konusunda iş birliğine yönelik ilk kapsamlı düzenlemeler 1970'li yıllarda uluslararası boyuta ulaşmaya başlamıştır. 1972 yılında Stockholm'de gerçekleştirilen **BM İnsan Çevresi Konferansı**'nda sosyo ekonomik yapıları ve gelişme düzeyleri farklı olan birçok ülke "çevre" konusunda ilk defa bir araya gelmiş

ve **BM İnsan Çevresi Bildirisi** kabul edilmiştir. Yine aynı yıl yayımlanan **Büyümenin Sınırları Raporu**, ekonomik ve teknolojik büyümenin aynı şekilde devamı halinde 100 yıl sonra (2072'de) dünya kaynaklarının yetmeyebileceğini belirterek; sistemsel bir çöküş yaşanabileceği uyarısında bulunmuştur. 1983'de Birleşmiş Milletler (BM) tarafından Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu kurulmuştur.

Sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk kez, 1987 yılında **Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu**'nca hazırlanan **Brundtland (Ortak Geleceğimiz) Raporu**'nda "*Bugünün gereksinimlerini, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma*" olarak tanımlanmıştır (Yücel 2016). 1992 Rio Konferansı'nda 178'den fazla ülke, insan yaşamını iyileştirmek, çevreyi korumak ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak üzere küresel bir ortaklık kurmak için kapsamlı bir eylem planı olan **Gündem 21**'i kabul etmiştir. Gündem 21'de sürdürülebilir kalkınma için üretim ve tüketim alışkanlıklarının değişmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (GAİB, 2022). 2000 yılında toplanan **Bin Yıl Zirvesi'**nde ilan edilen **BM Binyıl Kalkınma Hedefleri**'nin temel amacı aşırı yoksulluğu ve açlığı ortadan kaldırmak olmuştur. Ayrıca cinsiyet eşitliğinin sağlanması, kadınların güçlendirilmesi, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması ve kalkınma için ortak hareket etme gibi hedefler belirlenmiş, bu hedeflerin 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Ancak kabul edilen 8 kalkınma hedefi, kapsadığı ülkeler ve ele aldığı temalar bakımından yetersiz bulununca, 2012 yılında tekrar tartışmaya açılmıştır. 2012 yılında gerçekleştirilen, **Rio + 20 Zirvesi** olarak da anılan **Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi**'nde, küresel ölçekte sürdürülebilir yaşama engel oluşturan sorunlar, ülkelerin kendi ulusal koşulları çerçevesinde ele alınmış ve görüşmeler 2015 yılına kadar sürmüştür. Eylül 2015'te Dünya hükümetleri, 2030 yılına kadar yoksulluğun sona erdirilmesinden, cinsiyet eşitliğine, iklim değişikliğinden, eşitsizliklerin azaltılmasına ve finansal açıkların kapatılmasına kadar Dünya'nın 17 başlık altında toplanan büyük sorunlarını çözmek ve ülkelerin sürdürülebilir gelişmesine katkıda bulunmak üzere anlaşmaya varmıştır. **Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları** (BM SKA) olarak belirlenen 17 Amaç, 169 hedef ve 247 gösterge, gezegenin ve tüm canlıların sağlıklı bir şekilde varlıklarını sürdürebilecekleri bir sistemin oluşturulması temeline dayanmaktadır. SKAlar (Şekil 17a), yoksulluğu ortadan kaldırmak, gezegenimizi korumak, tüm insanların barış ve refah içerisinde yaşamasını sağlamak için evrensel bir eylem çağrısıdır [17]:

1. Amaç – "Yoksulluğa Son": Yoksulluğun tüm biçimlerini her yerde sona erdirmek.

2. Amaç – "Açlığa Son": Açlığı bitirmek, gıda güvenliğine ve iyi beslenmeye ulaşmak ve sürdürülebilir tarımı desteklemek.

3. Amaç – "Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam": Sağlıklı ve kaliteli yaşamı her yaşta güvence altına almak.

4. Amaç – "Nitelikli Eğitim": Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek.

5. Amaç – "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği": Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve tüm kadınlar ile kız çocuklarını güçlendirmek.

6. Amaç – "Temiz Su ve Sanitasyon": Herkes için erişilebilir su ve atık su hizmetlerini ve sürdürülebilir su yönetimini güvence altına almak

7. Amaç – "Erişilebilir ve Temiz Enerji": Herkes için karşılanabilir, güvenilir, sürdürülebilir ve modern enerjiye erişimi sağlamak.

8. Amaç – "İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme": İstikrarlı, kapsayıcı ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi, tam ve üretken istihdamı ve herkes için insana yakışır işleri desteklemek

9. Amaç – “Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı”: Dayanıklı altyapılar tesis etmek, kapsayıcı ve sürdürülebilir sanayileşmeyi desteklemek ve yenilikçiliği güçlendirmek.

10. Amaç – “Eşitsizliklerin Azaltılması”: Ülkeler içinde ve arasında eşitsizlikleri azaltmak.

11. Amaç-“Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar”: Şehirleri ve insan yerleşimlerini kapsayıcı, güvenli, dayanıklı ve sürdürülebilir kılmak

12. Amaç – “Sorumlu Üretim ve Tüketim”: Sürdürülebilir üretim ve tüketim kalıplarını sağlamak.

13. Amaç – “İklim Eylemi”: İklim değişikliği ve etkileri ile mücadele için acilen eyleme geçmek.

14. Amaç – “Sudaki Yaşam”: Sürdürülebilir kalkınma için okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını korumakve sürdürülebilir kullanmak.

15. Amaç – “Karasal Yaşam”: Karasal ekosistemleri korumak, iyileştirmek ve sürdürülebilir kullanımını desteklemek; sürdürülebilir orman yönetimini sağlamak; çölleşme ile mücadele etmek; arazi bozunumunu durdurmak ve tersine çevirmek; biyolojik çeşitlilik kaybını engellemek

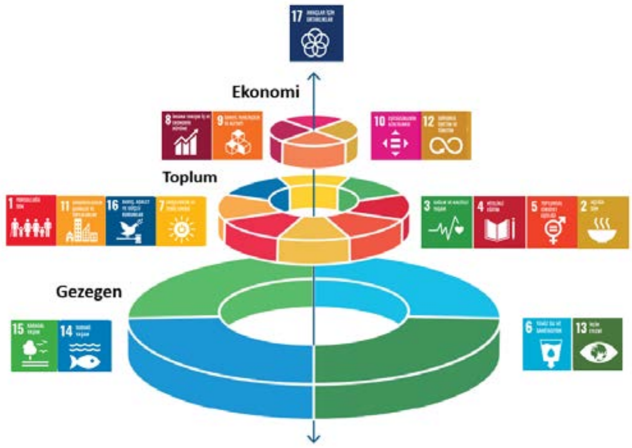
16. Amaç – “Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar”: Sürdürülebilir kalkınma için barışçıl ve kapsayıcı toplumlar tesis etmek, herkes için adalete erişimi sağlamak ve her düzeyde etkili, hesap verebilir ve kapsayıcı kurumlar oluşturmak.

17. Amaç – “Amaçlar İçin Ortaklıklar”: Uygulama araçlarını güçlendirmek ve sürdürülebilir kalkınma için küresel ortaklığı canlandırmak.

17 SKA ayrı amaçlar olarak kurgulanmış olsalar da birbirinden bağımsız olmayıp; herhangi bir Amaç için yürütülen politikalar veya eylemler diğer Amaçları da etkilemektedir.



(a)



(b)



(c)

Şekil 16. (a) Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (UN 2015) (b) Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nın Ekonomik, Sosyal ve Çevresel Boyutu (Obrecht vd. 2021; Azote Images (Jerker Lokrantz) for Stockholm Resilience Centre) (c) Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim 2030 (Education for Sustainable Development for 2030-ESD) (UNESCO, 2017; UNESCO 2020)

Sürdürülebilir kalkınma, sosyoekonomik gelişmeyi sağlarken insan faaliyetlerinin çevre üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle sürdürülebilirliğin çevre, toplum ve ekonomi boyutu, birbiriyle iç içe geçen bir yapıya sahip olup (Şekil 17b); sürdürülebilir kalkınma için her boyutta iyileşme ve gelişme olması gereklidir [18]. Sürdürülebilirliğin **ekonomik boyutu 8, 9, 10 ve 12 numaralı Amaçları** kapsar ve ekonomik büyüme, verimlilik, üretim süreçleri ve yatırım gibi konular ile ilgilidir. Üretimde kullanılan kaynakların tükenme olasılığı, ekonomik süreç ve etkinliklerin neden olduğu atıklar, ekonomik kalkınmanın sürekliliğini tehlikeye atacak tüm çevresel riskler ve iklim değişikliğinin getirmekte olduğu sorunlar sürdürülebilirliğin ekonomi boyutunda değerlendirilmektedir. Sürdürülebilirliğin **sosyal boyutu**; **1, 2, 3, 4, 5, 7, 11 ve 16 numaralı Amaçları** kapsar ve toplumsal değerlerin, ilişkilerin ve kurumların geleceğe yönelik devamlılığı ile ilgilidir. Fırsat eşitliği, yaşam kalitesinde iyileşme, hak ve özgürlüklerin ve temel bireysel gereksinimlerin sağlanması sürdürülebilirliğin sosyal boyutunda değerlendirilmektedir. Sürdürülebilirliğin **çevresel boyutu, 6, 13, 14 ve 15 numaralı Amaçları** kapsar ve doğal kaynakların, biyoçeşitliliğin korunması ve doğal yaşamın sürmesi ile ilgilidir. Üretim ve tüketim sonucu

oluşan atık ve kirliliğinin önlenmemesi, önleyici tedbirlerin alınmaması sürdürülebilir bir yaşamı tehlikeye atmaktadır. Bu nedenle Amaçlar, doğal kaynakların ekosistemlere zarar vermeden kullanılması işaret edilmektedir.

Toplumların 21. yüzyılın getirmekte olduğu iklim krizi, kuraklık, kıtlık, afetler ve iklim göçleri gibi ekolojik, politik, toplumsal ve teknolojik gelişmelere hazırlanması ve dirençliliklerinin artırılması gerekmektedir. Neredeyse tüm amaçların önünde büyük bir engel olan **13 no.lu İklim Eylemi Amacı**, iklimle ilgili tehlikelere ve doğal afetlere karşı dayanıklılığın ve uyum kapasitesinin bütün ülkelerde güçlendirilmesini; iklim değişikliğiyle ilgili önlemlerin ulusal politikalara, stratejilere ve planlara entegre edilmesini işaret etmektedir. Zira yoksullar gibi kırılgan kesimler üzerinde orantısız bir etkiye sahip olan iklim değişikliği, ülke ekonomilerine büyük zarar vermektedir. Bu nedenle iklim değişikliğine uyum sağlamaya öncelik vermek ülkelerin sürdürülebilir kalkınması için önemli hale gelmiştir. UNDP ve BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Sekretaryası tarafından 2019'da yayımlanan "The Heat is On" başlıklı rapor, iklim değişikliği ve SKAlar arasında bağlantıya dikkat çekmektedir. Rapor, 13 no.lu İklim Eylemi Amacının (SKA13), yoksulluğun ve açlığın sonlandırılması, eşitsizliklerin azaltılması gibi SKAların gerçekleştirilmesindeki kritik önemi çerçevesinde, ülkelerin, bütçelerini, iklim eylem planlarını ve ulusal katkı beyanlarını SKA13'ü gerçekleştirmek üzere güncellediklerini belirtmektedir (UNDP ve UNFCCC, 2019).

Türkiye'de iklim eylemi Paris Anlaşması'nın onaylanması ve 2053 net sıfır hedefinin belirlenmesi ile önemli bir ivme kazanmıştır. İklim değişikliğine uyum ve emisyon azaltımına yönelik politikaların ve iklim kanunun tasarlanması, Ulusal Katkı Beyanının (NDC) güncellenmesi, 2053 Net Sıfır Emisyon Hedefi için Uzun Vadeli Stratejinin hazırlanması, yeşil organize sanayi ve yeşil endüstri bölgelerinin yaygınlaştırılması, iklim yatırımlarını kolaylaştırmak ve yönlendirmek için Ulusal İklim Stratejisinin, Ulusal Yeşil Taksonominin ve yeşil finansal araçların (yeşil tahviller, yeşil krediler) oluşturulması ve Emisyon Ticaret Sisteminin hazırlanması, Türkiye'nin iklim politikasının önemli konu başlıklarıdır [19].

Dünya, UNESCO liderliğinde toplumları, özellikle yeni kuşağı 21. yüzyılın risklerine karşı hazırlamak ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak üzere eğitim sistemlerini **"Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE)"** (SKA4, 4.7) bakış açısı ile (Şekil 17c) güncellemektedir (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020; Özay, 2022a; Özay, 2022b). Eğitim, SKAların işaret ettiği küresel sorunların yerelden çözümünde, iklim değişikliğinin getirdiği risklere karşı toplumun hazırlanması ve toplumsal direncinin artırılmasında, iklim değişikliği ile mücadelede emisyon azaltımı ve uyum faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasında, sanayi başta olmak üzere tüm sektörlerin yeşil dönüşümünde ihtiyaç duyulan yeşil becerilerin kazandırılmasında, ikiz dönüşümün (dijital ve yeşil) sağlanmasında büyük önem taşımaktadır. Toplumların, sürdürülebilir bir yaşamın devamı için ekolojik, ekonomik ve sosyal sorunlara sahip çıkarak, yenilikçi çözümler üretme becerilerini kazanmaları, yaşamakta olduğumuz **sürdürülebilirlik çağının** gereğidir.

19. HAVA, SU, TOPRAK KİRLİLİĞİ VE ÇEVRE KİRLİLİĞİNİN KONTROLÜ

İnsanlar yaşadıkları çevrede çeşitli değişiklikler oluşturmaktadır. Bu değişiklikler olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Bu olumsuzlukların başında çevre kirliliği gelmektedir. İnsan faaliyetleri sonucunda doğanın ve yaşam alanlarının kirlenmesine çevre kirliliği denir. Çevre kirliliğinin birçok çeşidi vardır. En çok bilinen kirlilik çeşitleri; hava kirliliği, su kirliliği ve toprak kirliliğidir. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'ndan Açlığa Son (SKA2), Sağlık ve Kaliteli Yaşam (SKA3), Temiz Su ve Sanitasyon (SKA6), Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı (SKA9), Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar (SKA11), Sorumlu Üretim ve Tüketim (SKA12), İklim Eylemi (SKA13), Sudaki Yaşam (SKA14) ve Karasal Yaşam (SKA15) Amaçları hava, su ve toprak kirliliği ile doğrudan ilgilidir. SKA12, ülkeleri sorumlu

bir yaşam için hava, su ve toprak kirliliğini önlemek üzere sorumlu üretim ve tüketim modelleri geliştirmeye çağırmaktadır.

Sanayileşme, kentleşme ve insanların yaşam kalitelerini artırmak için yaptıkları çeşitli etkinlikler, hava, su ve toprak kirliliğinin temel nedenleri arasında olup, doğal yaşama ve canlı çeşitliliğine zarar vermektedir.

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre dünyada her yıl 10 kişiden 9'u hava kirliliğine bağlı olarak hayatını kaybetmektedir. Hava kirliliği ısınma, motorlu taşıt kullanımı, endüstriyel üretim nedeniyle sanayiden kaynaklanmaktadır. Hava, fabrika bacalarından salınan zehirli gazlar, taşıtların egzozlarından havaya yayılan zararlı gazlar, taş ocaklarından çevreye yayılan tozlar ve kalitesiz kömür kullanımı sonucunda bacalardan yayılan zararlı gazlar (hava kirleticileri) nedeniyle kirlenmektedir.

Özellikle fosil yakıtların yanması ya da fosil yakıtların verimli kullanılmaması/yakılmaması neticesinde **hava kirliliği** yüksek konsantrasyonlara (birikimlere) ulaşabilmektedir. Karbon monoksit (CO), kükürt dioksit (SO_2) ve azot oksitleri (NOx) gibi partikül maddeler hem çevre kirliliğine neden olmakta hem de insan sağlığı üzerinde solunum ve kalp yetmezliği gibi hastalıklara neden olmaktadır. Hava kirliliği ile ilişkili olarak 70'li ve 80'li yıllarda küresel ölçekte asit yağmurları gündeme sıkça gelmiştir. Asit yağmurlarını oluşturan en önemli etmen, var olan kükürt dioksit ve azot oksitlerin özellikle enerji kaynaklarından açığa çıkan emisyonların atmosferde yapı değiştirmesi, havadaki nem (su buharı, bulutlar) ya da doğrudan yağışla kimyasal tepkimelere girerek yeryüzüne inmesi hem tatlı su kaynaklarında hem de tüm alıcı ortamlarda mevcut ekosistemi olumsuz olarak etkilemesidir (Arı, 2022).

Diğer bir çevresel kirlilik **su kirliliğidir**. Su kirliliği, zararlı maddelerin akarsu, nehir, göl, okyanus gibi su kaynaklarımızı kirletmesi ve kalitesini düşürmesidir. BM SKAların altıncısı "Temiz Su ve Sanitasyon Amacı" herkes için erişilebilir su ve atık su hizmetlerinin ve sürdürülebilir su yönetiminin güvence altına alınmasını vurgulamaktadır. Zira sulara karışan toksik maddeler insan ve çevre sağlığı için büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Su kirliliği; genel olarak enerji, endüstriyel ve tarımsal faaliyetler ile sanayi ve evsel atıklardan kaynaklanabilmektedir. Kanalizasyon ve kirli fabrika atık sularının arıtılmadan akarsu ve denizlere boşaltılması, evlerden ve sanayi kuruluşlarından çevreye bilinçsizce atılan atıklar (deterjan ve sıvı yağ gibi), hava kirliliği sonucunda havaya karışan zehirli gazların, yağışlarla birlikte yeryüzüne inmesi sonucu yer üstü ve yer altı sularına karışması, petrol taşıma tankerlerinin ve gemilerin denizlere petrol sızdırması ve zehirli atık taşıyan varillerin okyanus diplerine atılması gibi nedenler su kirliliğine neden olmaktadır. İnsan etkinlikleri ile hem yer altı hem yüzey suları kirlenmektedir. Bu kirliliğe iklim değişikliğinin olumsuz etkileri de eklendiğinde bozulan su döngüsü ile hem su kalitesi kötüleşmekte hem de su varlığı/tutarı azalmakta; tatlı su kaynaklarının azalmasıyla birlikte kullanılabilir temiz su kaynakları da tükenmektedir. Özellikle evsel, endüstriyel ve tarımsal faaliyetlerde kullanılan suyun arıtılmadan alıcı ortamlara deşarj edilmesi, çevresel kirlilik ve sağlık sorunlarının yanı sıra, ekonomik kayıplara neden olmaktadır. 2021 yaz aylarında Marmara Denizi'nde ortaya çıkan **müsilaj sorunu**, kirli ve atık suların arıtılmadan alıcı ortama deşarj edilmesinden kaynaklanmaktaydı (Arı, 2022). WWF (Dünya Doğayı Koruma Vakfı) tarafından plastik atıklar konusunda hazırlanan bir rapor, Akdeniz'in bir "plastik denizi" olma riski ile karşı karşıya kaldığını vurgulamaktadır (WWF, 2018). BM SKAların ondördüncüsü olan **"Suda Yaşam" Amacı** sürdürülebilir kalkınma için okyanusların, denizlerin ve deniz kaynaklarının korunması çağrısında bulunmaktadır. Okyanus ve deniz sağlığının ve biyoçeşitliliğinin korunması için Birleşmiş Milletler, bilim ve iş dünyasını, sivil toplumu ve politika yapıcıları ortak araştırma ve teknolojik yenilik programı etrafında harekete geçirmek ve okyanus bilimlerindeki uluslararası işbirliğini artırmak üzere 2021-2030 dönemini **Uluslararası Okyanus Bilimleri On Yılı** olarak ilan etmiştir [20, 21].

Diğer bir çevresel kirlilik **toprak kirliliğidir**. Toprak, en önemli doğal kaynaklardan birisi olup; tarım dışı amaçlar ile kullanılması, ağır metallerle kirlenmesi ve erozyon sonucu oluşan etkilerle kayıplara uğraması sonucunda verimi düşmekte ya da yok olmaktadır. Kaybedilen toprakların ise yeniden kazanılması çok zordur. Toprağın 1 cm'lik üst tabakası, ancak birkaç yüzyılda oluşabilmektedir. Dünyadaki toprakların ancak 1/10'unda üretim yapılabilmektedir. Toprak kirliliği, temizlenmesi en zor, bazen de hiç mümkün olmayan tehlikeli bir ortam teşkil etmektedir. Toprak kirliliği, katı ve sıvı atıkların çevreye bilinçsizce atılması, tarım ilaçlarının bilinçsizce kullanılması gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Özellikle tarımdaki kimyasal gübre veya tarım ilaçlarının kullanılması, toprak kirliliğini tetikleyebilmektedir. Bununla birlikte belediye ve evsel nitelikli atıklar veya kullanılmayan malzemeler de toprak kirliliği üzerinde bir baskı unsuru oluşturmaktadır. Verimli tarım arazilerindeki depolamalar, tarım arazilerinin tarım dışı faaliyetlerde kullanılması da toprak kirliliğine neden olmaktadır. Sanayiden kaynaklanan atıklar, atık sular, sanayinin atık suları ve sanayinin kanalizasyonu da eğer arıtılmadan karasal eko sistemlere deşarj ediliyorsa toprak kirliliği tetiklenebilmektedir. Diğer taraftan atık su arıtma tesislerindeki arıtma çamuru veya arıtma çamurunun beraberinde getirdiği diğer yan ürünler eğer alıcı ortam üzerinde yeterince analiz edilmeden depolandıysa bu durum da toprak kirliliğine ve arazi kirliliğine neden olabilmektedir. Kömür madenciliği ya da petrol arama, doğal gaz arama faaliyetleri de toprak kirliliğine, arazi kirliliğine neden olmaktadır (Arı, 2022).

İklim değişikliğinin toprak üzerinde önemli etkileri vardır ve arazi kullanımı ile topraktaki değişimler de iklim değişikliğini hızlandırabilir veya yavaşlatabilir. Sağlıklı topraklar olmadan, sürdürülebilir bir arazi ve toprak yönetimi olmadan iklim değişikliği ile mücadele ve gıda üretimi mümkün görünmemektedir. Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO) dünya toprağının üst 30 cm'sinin tüm atmosferden neredeyse iki kat daha fazla karbon içerdiğini tespit etmiştir. Havadaki karbondioksiti yakalama kabiliyeti açısından toprak; okyanuslardan sonra en büyük ikinci doğal karbon yutağıdır. Bu gerçekler yalnızca gıda üretimi için değil aynı zamanda iklim değişikliği ile mücadele konusunda sağlıklı toprakların önemini göstermektedir [22].

Hava, su, toprak kirliliğini önlemek için SKAların **onikincisi "Sürdürülebilir Üretim ve Tüketim Amacı"**, ülkeleri sürdürülebilir bir yaşam için sorumlu üretim ve tüketim modelleri geliştirmeye, kaynakların etkili ve verimli kullanımının artırılmasına ve atıkların ve israfın önlenmesine çağırmaktadır. Zira tüketilen mal veya değerlerin üretimi için başta su, hava ve toprak olmak üzere gezegenin kaynakları tüketilmekte ve kirletilmektedir.

Kirliliğin Kontrolü

Kirliliğin kontrolü, mevzuat, düzenleme ve teknolojiler ile mümkündür. Okyanuslar, denizler, atmosfer, ormanlar, sulak alanlar vb. alıcı ortama verilecek atıklar ve emisyonlar açısından **kirlilik standartları** önemlidir. Kirlilik için yasal standartların oluşturulması, bu standartlara uyumun denetlenmesi ve ölçümlenmesi, uymayanlara cezai yaptırımların uygulanması sağlanmalıdır. Standartların yanı sıra iktisadi araçların kullanımı ile çevresel kirliliği azaltacak politikaları geliştirmek mümkündür. Cezai işlemler, düzenlemeler, vergiler, emisyon veya karbon ticareti gibi araçlar kullanılabilir. Hem vergide hem de emisyon ticaretinde iki önemli unsur bulunmaktadır. Birincisi, emisyon veya çevresel kirliliğin salımı yapılan sektördeki durumunun saptanıp izlenmesi ve piyasa değerinin oluşturulmasıdır. İkinci olarak; emisyon ticareti, emisyon vergileri gibi araçların oluşturulmasında çevresel kirleticiler için öncelikle verilerin sağlıklı toplanması, hukuki yapının da bu düzenlemelere uyumlanması ve yaptırımların uygulanması önemlidir (Arı, 2022).

Türkiye'de kirliliğin kontrolüne ilişkin mevzuata örnek olarak Sanayi Kaynaklı Hava Kirliliğini Önleme Yönetmeliği verilebilir. Ankara Gölbaşı'nda bulunan Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı Sürekli İzleme Merkezi ve merkez bünyesinde çalışmalar yürüten Çevre Referans Laboratuvarı, "Ulusal Hava Kalitesi İzleme Ağı", "Evsel ve Endüstriyel Kirlilik İzleme Programı", "Denizlerde Bütünleşik Kirlilik İzleme Programı", "Sürekli Atık Su İzleme

Sistemi" ve "Sürekli Emisyon Ölçüm Sistemi" kapsamında 81 ilde kurulan istasyonlar ile toprak, su ve havanın güncel durumunu izlemektedir [23].

Çevre üzerinde yaratılan olumsuz etkilerin en aza indirilmesi için **"kullanan öder"** veya **"kirleten öder"** gibi ilkelerin göz önünde bulundurularak çevresel kirliliğin azaltılması, **"sıfır atık"** gibi Sürdürülebilir Üretim ve Tüketim (SKA12) Amacı ile uyumlu politika, uygulama, program ve eğitimlerin toplum geneline yayılması, ayrıca karbon vergisi ve emisyon ticareti gibi politika araçlarının ülke şartlarına uygun bir şekilde tasarlanması ve uygulanması, kirlilik kontrolünde önemli çalışma başlıkları olabilir.

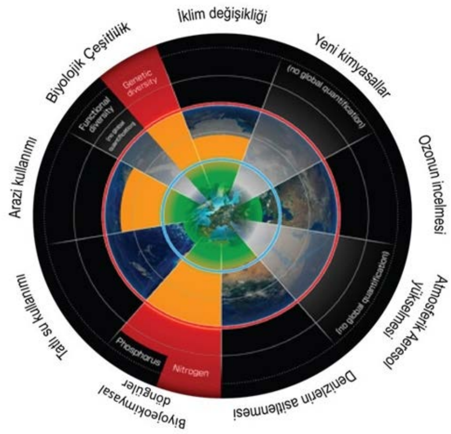
20. ATIK YÖNETİMİ VE SIFIR ATIK

Dünya madde açısından bakıldığında kapalı bir sistemdir. Bir başka deyişle Dünya'da bulunan kaynaklar sınırlıdır. Kaynaklar tükendiğinde yenisini bulmak mümkün değildir. Dünya'da çoğu element kullanabileceğimizden çok daha fazla miktarda bulunur ancak tüm yer kabuğuna dağılmış olan bu elementleri ve bileşikleri çıkartıp kullanıma hazır hale getirmek çok masraflıdır. Bu nedenle *"Dünya'nın kaynakları sınırlıdır"* denmektedir. Sınırlı kaynakların gelecekteki bir teknoloji ile sınırsız hale getirilmesi de pek mümkün görünmemektedir [24].

Dünya'nın sınırlı kaynaklarına artan talepler ve sürdürülebilir bir hayat için ***sıfır atık*** yaklaşımına şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede dünyada ve Türkiye'de "sıfır atık bilinci" gittikçe yaygınlaşmakta; çeşitli uygulamalar hayata geçirilmektedir. Zira nüfusun hızla artması, şehirleşme ve tüketim maddelerinin çeşitlenmesi ile atık miktarı artmakta ve çevre üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Doğaya bırakılan atıklar, doğa tarafından bir süre sonra temizlenebilse de atık miktarı arttıkça doğanın kendini temizleme gücü azalmakta; biriken atıklar çevreyi olumsuz etkilemektedir.

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'ndan Açlığa Son (SKA2), Nitelikli Eğitim (SKA4), Temiz Su ve Sanitasyon (SKA6), Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar (SKA11), Sorumlu Üretim ve Tüketim (SKA12), İklim Eylemi (SKA13), Sudaki Yaşam (SKA14) ve Karasal Yaşam (SKA15) Amaçları, atık yönetimi ve sıfır atık konusu ile doğrudan ilgilidir. Bu kapsamda, küresel ölçekte ve her ülkede, 2030'a kadar, atık oluşumunu önleme, azaltma, geri kazanım ve tekrar kullanım yollarıyla atıkların en aza indirilmesi, gıda kayıplarının azaltılması, kişi başına düşen yiyecek israfının yarıya düşürülmesi, açlığın dünyanın her yerinde sonlandırılması, doğal kaynakların sürdürülebilir yönetiminin ve verimli kullanımının sağlanması gerekmektedir.

Johan Rockström öncülüğünde bir grup bilim insanının 2009 yılında yayımladığı "Gezegenin Sınırları: İnsanlık İçin Güvenli Alanı Araştırmak" isimli bilimsel makale, gezegenimizde yaşamın sürmesi için 9 kritik eşik belirlemiştir (Rockström, 2009). Bu eşikler, biyolojik çeşitlilik, iklim değişikliği, yeni kimyasallar, ozonun incelmesi, atmosferik aeresol yükselmesi, denizlerin asitlenmesi, biyojeokimyasal döngüler, tatlı su kullanımı, arazi kullanımıdır (Şekil 18a). Eşiklerden 5'i henüz hâlâ güvenli sınırlar içindeyken, iklim değişikliği, biyosfer bütünlüğü ve biyolojik çeşitlilik kaybı, biojeokimyasal döngülerin bozulması ve değişmesi ve arazi kullanımında yapılan değişiklikler olarak belirtilen 4 eşik aşılmıştır [25]. Gezegenin aşılan sınırlarını eski düzeylerine döndürmek için hükûmetlerden özel sektöre, sivil toplum kuruluşlarından bireylere kadar herkese önemli görevler düşmektedir. Sıfır Atık aşılan eşiklerin geriye döndürülmesi veya en azından durdurulmasına doğrudan katkı sağlayabilecek eylemlerden biridir.



(a)



(b)

Şekil 17. (a) Rokström vd. (2009), Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity (b) Doğrusal ve Döngüsel Ekonomi

Doğa insanların tüketim hızına yetişememekte; ortaya çıkan kirlilikleri temizleyememektedir. Çevreyi kirleten atıklar, gaz, sıvı ve katı halde bulunabilmektedir. Örneğin günümüzün en büyük sorunlarından biri olan ve katı atık kategorisinde değerlendirilen plastik atıklar kontrolsüz bir artış içindedir. Deniz kirliliğinin %80'i karasal kirleticilerden oluşmaktadır. Barselona Sözleşmesi kapsamında yapılan çalışmalar, Akdeniz Havzası'na günde yaklaşık 730 ton plastik ile kirletildiğini ortaya koymaktadır, Plajlardaki deniz atıklarının yüzde 60'ı, tek kullanımlık plastiklerden oluşmaktadır [26]. Veriler denizlerdeki güncel plastik oranının 150 milyon tondan fazla olduğunu belirtmektedir. Bu atıklar denizlerde yaşayan canlıların yaşamını ve suyun temizliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde doğaya atılan plastik maddeler de uzun yıllar kaybolmadığı için toprak kirliliğine neden olmaktadır. Sanayi tesisleri, taşıtlar ve diğer alanlarda fosil yakıt kullanımı, gaz atıklarının en büyük sebepleri arasındadır. Gaz atıkları başta hava kirliliği olmak üzere küresel ısınma, bitki örtüsünün zarar görmesi, istenmeyen kokular ve yangınlarla çevreye zarar vermektedir (Arı, 2022).

"Sıfır Atık"; israfın önlenmesini, kaynakların daha verimli kullanılmasını, atık oluşum sebeplerinin gözden geçirilerek atık oluşumunun engellenmesi veya en aza indirilmesi, atığın oluşması durumunda ise kaynağında ayrı toplanması ve geri kazanımının sağlanmasını kapsayan atık yönetim felsefesi olarak tanımlanan bir hedeftir (Sıfır Atık, 2017) [27]. Sıfır atık, atık oluşumunu önlemektir. Sıfır atığın temeli atık oluşmadan önce atık oluşumunu önlemek; atık üretmemektir. Doğada bir canlının atığı diğer bir canlının besinidir. Atık kavramı modern yaşamın yarattığı bir kavram olup; doğa için geçerli değildir. Sistemler doğru kurulduğunda

doğanın bir parçası olan insanların fazla atık üretmeden yaşaması mümkündür. Modern yaşamda kurgulanan sistem doğrusal ekonomiye dayanmaktadır. Gezegenin sınırlarının aşılmasına yol açan insanlığın bugün içinde yaşadığı sistem, **doğrusal ekonomi** döngüsüne dayanmakta olup sürdürülebilir değildir. Doğrusal ekonomide ham madde doğadan temin edilir; kullanılacak malzeme üretilir, kullanılır sonra da hepsi tekrar atık olarak doğaya atılır. Atık üretmeden yaşayabilmek için doğrusal ekonomi anlayışını **döngüsel bir yapıya** kavuşturmak gerekmektedir. Döngüsel ekonomi; hammadde temininden itibaren, üretim, kullanım, dönüşüm ve yeniden dönüşümü esas almayı ifade eden üretim ve tüketim modelidir (Şekil 18b).

İsrafı azaltmak ve çevreyi korumak amacıyla Türkiye'de 2017'den beri **Sıfır Atık** başlığını taşıyan bir atık politikası yürütülmektedir. Sıfır atık politikası kapsamında israfın önlenmesi, kaynakların daha verimli kullanılması, atık miktarının azaltımı ve oluşan atığın geri dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Sıfır Atık anlayışı, tüketicilerin tüketim alışkanlıklarını, atık oluşumuna sebep olan tüketimlerini gözden geçirmelerini, atık çıkarmanın azaltması ve atıkları değerlendirme konusunda insanlara yeni bir bilinç kazandırmayı hedeflemektedir. İlk sıfır atık uygulaması Cumhurbaşkanlığı Külliyesi ile Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı'nda başlamış; ardından kamu kurumları başta olmak üzere limanlar, havaalanları, otogarlar, tren garları, eğitim kurumları, alışveriş merkezleri, hastaneler ve turizm tesisleri gibi kalabalıkların yoğun olduğu noktalarda adım adım proje yaygınlaştırılmıştır. 2017'den bu yana, sıfır atık yönetim sistemini uygulamaya başlayan kurum ve işletme sayısı 140 bine ulaşmıştır. Projenin hayata geçirildiği 2017'den 2022 yılı Ocak ayına kadar geçen sürede toplam 24.2 milyon ton geri kazanılabilir atık ekonomiye kazandırılmıştır. Bunun 16,5 milyon tonunu kâğıt-karton atıkları oluşturmuştur. 4.1 milyon ton plastik, 1.7 milyon ton cam, 0.4 milyon tonun metal atıktan ekonomik kazanç elde edilmiştir. Geri dönüşümü sağlanan atıkların 1.5 milyon tonu da organik ve diğer geri dönüştürülebilir atıklardan oluşmuştur. Projenin ilk başladığı 2017 yılında geri kazanım oranı yüzde 13 olup; halkın da bilinçlenmesiyle 2020 yılında bu oran yüzde 22.4'ye yükselmiştir. 2023 hedefi ise bu oranı yüzde 35'e kadar çıkarmaktır [28, 29]. Sıfır Atık Projesi kapsamında devam eden "Sıfır Atık Mavi" çalışması ile deniz ve kıyıların korunması da ulusal bir öncelik haline getirilmiştir [30]. Sıfır Atık Mavi Hareketi, denizlerin, akarsuların, göllerin korunması için Türkiye'nin deniz koruma seferberliğidir [31].

Özetle, tüm sektörlerde, kamu, kurum ve kuruluşlarında, iş dünyasında, yerel yönetimlerde, sıfır atık yaklaşımının temel alınması ve sürdürülebilir bir biçimde uygulanması ile atık oluşumunun önlenmesi, kaynakların verimli kullanılması, temiz üretim teknolojileri ile üretim yapılması, israfın önüne geçilerek maliyetlerin azaltılması, çevresel risklerin azalması, kurumlarda "çevre ve duyarlı tüketici" bilincinin gelişmesi, çevreci kurumların saygınlığının artması, atmosfer, hava, su ve toprak kirliliğinin ve iklim değişikliğine bağlı sorunların daha düşük maliyetler ile önlenmesi mümkündür. Sıfır atıkta en önemli etken, tüm paydaşların işbirliğiyle çalışmalarının gerçekleştirilmesidir. Bu noktada etkin ve verimli eğitim ve farkındalık çalışmaları tüm paydaşlarla birlikte yürütülmelidir

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 7

SOSYAL ETKİLEŞİM VE İLETİŞİM

TEMMUZ 2022
ANKARA

SOSYAL ETKİLEŞİM VE İLETİŞİM

Prof. Dr. Ebru OĞUZ

GİRİŞ

Bu başlık altında iletişimin önemi ve iletişim becerileri, etkili iletişimde dil, kültür ve değerlerin önemi, eğitim ortamında ekolojik sistem yaklaşımı, okul iklimi ve ekolojik sistem yaklaşımı arasındaki ilişki ile eğitim sistemi içerisinde ekolojik sistemin işlevi verilmektedir.

İletişimin Önemi ve İletişim Becerileri

İletişim kavramı birçok farklı disiplin tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. İletişim kavramı, Latince "communis ve communicare" kökünden gelmektedir ve katılanların bilgi ya da sembol üreterek birbirlerine ilettikleri iletileri anlamaya ve yorumlamaya çalıştıkları bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Dökmen, 1998). İletişim kavramı; iknayı, etkilemeyi, duygu ve düşüncelerin aktarılma sürecini, ortak algılamayı ve paylaşmayı içerir. Bu kavram ortaya konulduğundan itibaren dönüşmeye devam etmektedir.

Farklı iletişim tanımlarının bazıları şunlardır (Kaya, 2011):

- İletişim düşüncenin sözel olarak karşılıklı değiş tokuşudur.
- İletişim, sayesinde dünyayı anlamlı kıldığımız ve bu anlamı başkaları ile paylaştığımız insani bir süreçtir.
- Duygu düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması ve haberleşmedir.
- İletişim, insanların çevreyi etkileyebilme, varlığını ifade edebilme, amaçlarını gerçekleştirebilme ve gereksinimlerini karşılayabilme aracı olarak tanımlanabilir.
- Bu tanımlar artırılabilir. Tanımların ortak özelliklerine bakıldığında;
- Kişiler arası iletişimde en az iki kişi vardır. İletişim tek yönlü değil, karşılıklıdır ve iletişim hem psikolojik hem de sosyal/kültürel bir olgu ve süreçtir.

"Sen ne kadar bilirsen bil, senin bildiğin başkasının anladığı kadardır."

Mevlana

İletişimin Ögeleri ve Süreçleri

İletişimin kaynak, hedef, mesaj-ileti ve kanal olmak üzere dört ögesi vardır. Bu ögeler etkileşimsel iletişim modeli ile açıklanmaktadır.

Kaynak ve hedef: Kişiler arası iletişimde kaynak mesajı gönderendir. Gönderilen mesaj karşıdaki kişiye ya da kişilere olabilir. Hedef mesajı alır, anlamlandırır ve kaynağa farklı bir mesaj gönderir. Bu bir döngüye benzer ve roller sürekli değişir. İletişim sürecinde sahip olduğumuz rollere göre de iletişim kurabiliriz.

Mesaj-İleti: İletişim sürecinde hedefe iletilmek istenen her şey mesajdır. Hedeften kaynağa, kaynaktan hedefe gelen anlamdır mesaj. Mesaj birçok ögeyi de içinde barındırır.

Kanal: İletişim sürecinde kişiler karşılıklı mesajlarını farklı yollarla iletirler. Söz, beden dili ve yazı bu yollardan bazılarıdır. Sessiz kalma da kişiler arası iletişimde bir mesaj ve iletimi olabilir.

İletişim Süreçleri

Kodlama, kod açma ve yorumlama, geri bildirim ve gürültü iletişim süreçlerini oluşturur.

Kodlama: Mesajın işaret hâline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve simgeler arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüne kod denir. En çok kullanılan kod sistemi dildir. Bu kodlar kültürden kültüre değişebilen ögeleri de kapsayabilir. Kodlama ise mesajın içeriğinin kod simgelere dönüştürülmesidir.

Kod açma ve yorumlama: Kod açma, kaynaktan gelen mesajın içeriğinin alınıp çözümlenmesi, anlamın anlaşılmasıdır.

Geri bildirim: İletişim sürecine sistem yaklaşımı ile bakıldığında, geri bildirimin kişiler arası iletişimdeki işlevi de karşılıklı gidip gelen mesajların doğru algılanıp algılanmadığını test etmektir. Geri bildirim olmadığında iletişimin sağlıklı kurulup kurulmadığını bilemeyiz, bu nedenle de sürecin olmazsa olmazıdır. Geri bildirim bir söz, jest ve mimik gibi bir beden hareketi de olabilir.

Gürültü: Kaynaktan çıkan mesajın hedef tarafından tam ve doğru olarak alınmasını etkileyen şey gürültüdür. Gürültü kişilerin birbirini duyabilmesini engeller. Mesafe, ortamdaki gürültü ya da her türlü fiziksel engel gürültü olarak tanımlanabilir.

Bu süreçte kişilerin birbirini nasıl algıladığı ve nasıl duyduğu da önemlidir. Zaman zaman aynı dille konuşsak da birbirimizi duyma ve anlama sürecinde iletişimsizlik yaşayabiliriz. Bu nedenle ortak dili kullanmak; yaşa, gruba ve kültüre ilişkin özellikleri bilmek iletişimin daha sağlıklı olabilmesi için önemlidir. Peki, "Biz neden iletişime ihtiyaç duyarız?" bu sorunun cevabını iletişimin işlevlerinde bulabiliriz.

İletişimin İşlevleri

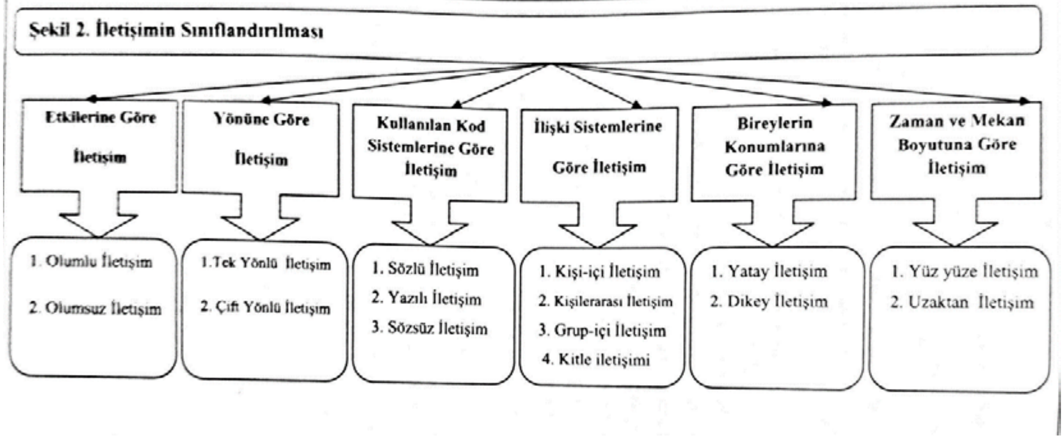
İletişim daha önce de belirtildiği gibi hem bireysel hem toplumsal hem de kültürel işlevleri olan bir süreçtir.

İletişimin bireysel işlevi, insanın sosyal bir varlık olması ve iletişim kurma ihtiyacında olmasıyla açıklanabilir. Bu ihtiyaç ilişki kurma işlevi olarak da tanımlanabilir. Bu ihtiyacın giderilmesi sayesinde insan sosyal ve kültürel bir varlığa dönüşebilir. Anne karnından yaşamın sonuna kadar aile, okul ve toplumdaki bireylerle kurulan iletişimin niteliği ve verdiği mesajlar bizim kendimizi ve etrafımızı algılamamızda etkendir. Bu zaman zarfında kurulan iletişimin niteliği ve bize verilen mesajlar kendimizi tanıma ve anlamlandırma için de oldukça önemli bir işleve sahiptir. Buradan hareketle insanın en önemli ihtiyaçları arasında var olma ve kendini ifade edebilme olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle kendimizle ve diğer bireylerle kurduğumuz iletişim önemli bir ihtiyaçtır. Duygu ve ihtiyaçlarımızı dile getirmek, bildiklerimizi aktarmak ve öğrenme ancak nitelikli bir iletişimle sağlanabilir. Kendimizle ya da başkalarıyla yaşadığımız çatışmalara sağlıklı ve etkili kurulamayan bir iletişim süreci de neden olabilir. İnsanın diğer bir temel ihtiyacı paylaşmadır. Duygu, düşünce ve ihtiyaçlarımızı paylaşma ihtiyacı iletişimin bireysel işlevleri arasında sayılabilir. Bu işlevleri yerine getiremeyen bireylerde sağlık problemleri görülebilir. Çünkü bu işlevler aynı zamanda insanın en temel ihtiyaçlarıdır.

İletişimin toplumsal işlevleri arasında sosyalleşme, bilgi sağlama, bilginin aktarılması ve paylaşılması sayılabilir. Kültür, toplumdan topluma ve kuşaktan kuşağa sözlü ya da sözsüz kurulan iletişim sayesinde aktarılır. Bu da iletişimin toplumsal işlevleri arasında sayılabilir.

İletişimin Sınıflandırılması

İletişim farklı yazarlara göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Kaya (2011) 'ya göre iletişim Şekil 1'de görüldüğü gibi sınıflandırılabilir.



Şekil 1'de etkilerine, yönüne, kullanılan koda, ilişki sitemlerine, bireylerin konumlarına ve zaman ve mekâna göre iletişim sınıflandırılmıştır. Olumlu iletişim iletişimin niteliğini artırabilir, içinde ima ya da iğneleyici söz barındırmaz. Okulda ve sınıflarda istenilen iletişim olumlu ve çift yönlü olandır. Okullarda tek yönlü iletişim olduğunda, okul yöneticisinin okulda olan herkesle kurduğu iletişim aşağıdan yukarı olacaktır. Sınıfta da bu durum yaşandığında öğretmen gücü temsil edecek ve öğrencilerle iletişimini bu yönlü kuracaktır. Böyle bir sınıfta öğrencilerin merak ettiklerini sormaları, anlamadıklarını dile getirmeleri oldukça zor olur. Öğretmen sürekli aktif, öğrenci pasif olur. Pasif olan öğrencinin sınıfta istenmeyen davranışları gösterme olasılığı daha da artabilir. Bu sınıf yönetiminde farklı sorunlara yol açabilir. Oysa çift yönlü iletişim olduğunda, öğrencilerin anlamadığını dile getirme ve soru sorma becerisi gelişebilir. Olumlu sınıf ve okul iklimi ve öğrencilerin sosyal duygusal güvenliği için de bu tarz bir iletişim gereklidir.

İletişim, kullanılan koda göre de sınıflandırılmıştır; sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olmak üzere. Sözlü iletişimde, kullanılan kelimeler, ses tonu ile beden dili öneme sahiptir. Kullanılan kelimeler aynı olsa bile ses tonumuz ve beden dilimiz anlam kaymasına neden olabilir. Bu konuda yapılan araştırmalar göstermektedir ki sosyal etkileşimde sözsüz iletişim sözel iletişime oranla çok daha etkili olmaktadır. İnsanlar iletişim sırasında anlamsal gerçekliği daha çok sözsüz kodlardan edinmektedir. Bu nedenle, iletişimde etkinlik açısından yapılan karşılaştırmalarda sözsüz kodların % 55 oranla en etkin araçsallığı ortaya koyduğu saptanmıştır. Buna karşın, sözel kodların etkililik oranı % 7 olarak tespit edilirken, ses tonunun % 38 oranında etki yarattığı belirtilmektedir (İzgören, 2000, 6). Duruş ve ses tonu alaycı, ima eden ya da sağlıklı kurulan bir iletişimin göstergesi olabilir.

Yazılı iletişim; mektuplar, raporlar, özetler, makaleler, tutanaklar, basın bildirileri, elektronik ortamlarda gönderilen çeşitli yazılı mesajları içerir. Yazılı iletişim sayesinde gönderici ve alıcının mesajları tekrar okunabilir ve belgelerin saklanabilir olması sebebi ile hatalar en aza indirilebilir.

Yazılı ve sözlü iletişim arasındaki farklar:

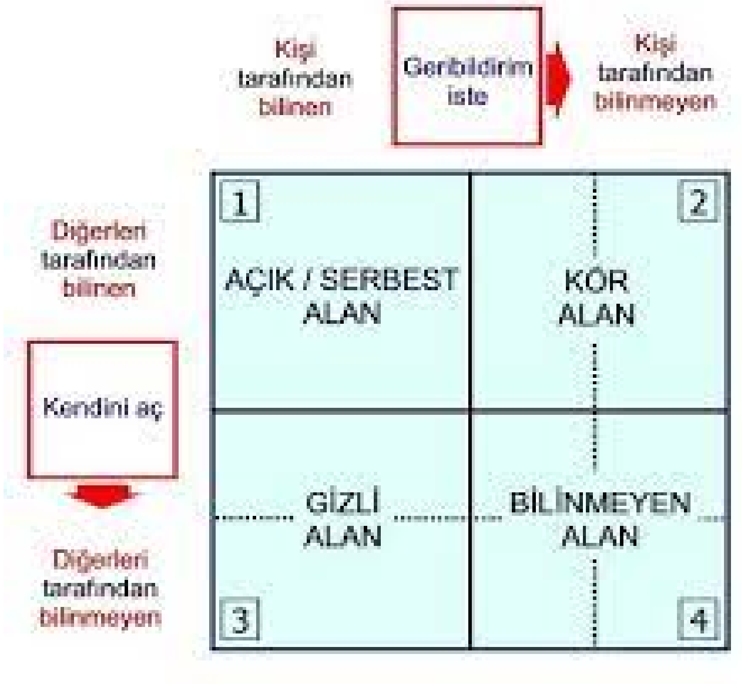
- Yazılı iletişimde, sözlü iletişimde olduğu gibi seslendirmenin, tavır, jest ve mimiğin sağlayacağı etkiler söz konusu değildir. Bu nedenle yazı dilinin etkileyici biçimde kullanılması gerekmektedir.
- Sözlü iletişimde yapılan dil yanlışları, söyleyiş bozuklukları dışında pek fark edilmez. Oysa yazılı iletişimde yanlış kullanılan bir sözcük okuyucunun hemen dikkatini çeker.
- Yazılı iletişimde, birtakım biçimsel kurallara uymak gerekir. Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uymak zorunluluğu vardır. Ayrıca yazacağımız yazının türüne göre o türün kendine özgü biçim özelliklerini de bilmek gerekir.

  Yazılı iletişimde planlama, sözlü iletişime oranla daha çok önem taşır. Konuşma öncesi hazırlık yapmış ve konuşmamızı yazmış olsak da konuşma sırasında aklımıza gelen bir bilgiyi aktarabilir; dinleyicinin ilgisine göre konuşmamızın planını değiştirebiliriz.

Diğer taraftan; Amerikalı ünlü iletişimci Dale Carnegie'nin "Söyleyeceğiniz sözü yazmak, sizi düşünmeye ve düşüncelerinizi tasfiyeye sevk eder." sözünde vurgulandığı üzere soyut ve özel düşüncelerin, sözlerin ötesine geçip yazı ile ifadesi, düşüncelerin tasfiyesine neden olmakta ve sadece düşünceleri değil art alanda bulunan çok özel fikirleri ve inançları da karşıdakine aktarmaktadır. Sözlü iletişimde sıklıkla dile getirilen "Ben bunu kastetmedim." veya "Aslında sen yanlış anlamışsın." gibi iletişim kazaları yazılı iletişimde çok az meydana gelmektedir. Bunun nedeni yazarına geniş bir zaman ve düşünme fırsatı sunması ve büyük bir sorumluluk gerektirmesidir. "Söz uçar yazı kalır." atasözünde yazıya atfedilen anlamın önemi de bu gerçek üzerine kuruludur (Batu ve Yanık, 2021).

İlişki sistemlerine göre kişinin kendisiyle kurduğu iletişim oldukça önemlidir. Bireylerin kendileri ile kurdukları iletişim ne kadar sağlıklı ise başkaları ile kurdukları iletişim de o kadar sağlıklı olacaktır. Bireylerin kendini iyi tanıması, hangi güçlü özelliklere sahip olduklarını bilmeleri bu anlamda son derece önemlidir. Bunun için çok farklı araçlar vardır. Ailede başlayan ve eğitim hayatı boyunca devam etmesini istediğimiz olumlu ve yapıcı bir geri bildirim sisteminin kurulması önemlidir. Bunun yanında duyguları ve ihtiyaçlarını dile getirebilecekleri ortamların oluşturulması da oldukça önemlidir. Daha sonraki bölümlerde buna ilişkin olarak şiddetsiz iletişimden bahsedilecektir.

İki Amerikalı psikolog, Joseph Luft ve Harrington Ingham, 1950 yılında Johari Pencerisi Modeli'ni geliştirerek, insanın sosyal ilişkilerinde kendisi ile ilgili aktarımda bulunduğu alanlarının yanı sıra paylaşımda bulunmadığı, bulunmak istemediği alanları da ortaya çıkarmışlardır. Böylece kişilerin kendilerini tanımaları sağlanmış,; başkaları tarafından da nasıl görüldükleri tanımlanabilir hâle gelmiştir. Bireyler Johari Penceresi'nde yer alan; açık alan, kör alan, gizli alan ve bilinmeyen alanları hakkında bilgi sahibi olabilir. Şekil 2'de Johari Penceresi'nin alanları yer almaktadır.



Şekil 2. Johari Penceresi'nin alanları

Şekilde açıklanan Johari Penceresi'nde bulunan dört alanın anlamı:

Açık alan: Kişinin kendi tarafından da başkaları tarafından da bilinen alandır. Bu alanda insanlar umutlarını, beklentilerini ya da korkularını çekinmeden diğer insanlarla paylaşmaktadırlar.

Kör alan: Bu alan başkaları tarafından bilinen ancak kişinin bilmediği alanıdır. Başkalarının bir kişi hakkında edindiği izlenimlerle ilgilidir.

Gizli alan: Bu alan kişinin bildiği ancak başkalarının bilmediği alandır. Kişi, bilinçli olarak bazı yanlarını gizlemek istemektedir.

Bilinmeyen alan: Bu alan ise kişinin de başkalarının da bilmediği, karanlık alandır.

Bu alanların büyüklüğü kişiden kişiye değişmektedir. Burada kişinin kendini derinlemesine tanıması, başka insanların da aynı şekilde kişiyi tanıması önemlidir. Bunun farklı yolları vardır. Ailede ve okulda -eğitimin tanımından da kaynaklı olarak- gizil güçleri ortaya

çıkarmak, kendini keşfetme süreci, birey olabilme gibi- bu yolların nasıl kullanılacağı ve kullanıldığında bireyin hem kendisi ile hem de başkalarıyla kuracağı iletişimin niteliği değişebilir. Burada önemli olan olumlu ve yapıcı bir geri bildirim sürecinin yürütülmesidir.

Eğitim ile iletişim arasında bir bağ kurmamız gerekirse, eğitim bir etkileşimdir ve etkileşimin aracı ise iletişimdir. Bu sebeple okulda iletişim süreci hem eğitsel faaliyetler için hem de yönetsel faaliyetler için temel bir gerekliliktir (Başaran, 1996: 63). Okul ortamlarında "formal" ve "informal" olmak üzere iki tip iletişim türü kullanılır. Formal iletişim, iletişimin kademeli olarak aşağı ve yukarı yönlü hiyerarşik aktarımıdır. İnformal iletişim ise okullarda daha sık gördüğümüz kişi ve grupların tutumlarına bağlı olarak değişen ve okula dair düzensiz yaklaşımları olan bir iletişim türüdür. Türk milli eğitim sistemi içerisinde okulların yapılarına bakıldığında okullarda informal ilişkilerin baskın olduğu ve hiyerarşinin görece az olduğu görülmektedir. Aynı zamanda okullar bürokratik yapılar da değildir. Kamu ve özel okulların yapıları bu anlamada farklılaşabilmektedir. Ama okulların geneli itibariyle yukarıda söylenenler genellenebilir.

Kişiler arası iletişim ve grup içi iletişim çift yönlü bir iletişimken, kitle iletişimi tek yönlü bir iletişim olarak tanımlanabilir. Kitle iletişimin, topluma çeşitli konularda haber ve bilgi sağlama, bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunma gibi işlevleri vardır. İnternetin daha yaygın bir hâle gelmesiyle sosyal medyada kurulan iletişim de önemli bir hâle gelmiştir. Pandemi süresince kurulan iletişim daha çok çevrim içi kurulan iletişime dönüşmüştür. Yüz yüze gelemeyen herkes bir şekliyle bu araçları kullanmayı öğrenmiş ve paylaşma ihtiyacını bu kanalla sağlanmıştır. Çevrim içi araçlarla kurulan ve yüz yüze olmayan iletişim bazen iletişim kazalarına ve iletişim engellerine neden olabilir. Telefonda ya da sosyal medya araçları ile kurulan iletişimde, iletişimin bazı ögeleri yer almadığından bu kazalar yaşanabilmektedir. Ayrıca burada kuşaklar arası farklılıklar da etken olabilmektedir. Teknoloji ve internetin kullanımıyla iletişim de dönüşüme uğramıştır. Daha hızlı ve anlık kurulan yazılı ya da sözlü iletişim de aynı şekilde yanlış anlaşılmalara neden olabilmektedir. Bu yanlış anlaşılmalar okullarda; öğretmen-öğretmen, yöneticiler-öğretmenler, öğretmenler-veliler, veliler-okul yöneticileri arasında sağlıksız ve niteliksiz iletişimin olmasına neden olabilir. Burada bireylerin sahip oldukları iletişim becerileri de önemli bir etken olabilmektedir.

İletişim Becerileri

İletişim becerilerine geçmeden önce beceri kavramını tanımlamakta yarar var. Beceri "kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, mahareti" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016) olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında farklı iletişim becerileri tanımlanmaktadır. İletişim becerisi ise; kişinin kendisine ve diğerlerine saygı duyması, empati, etkin dinleme, somutlaştırma, ben dilini kullanma, içten ve samimi olmayı kapsamaktadır.

Saygı duymak iletişimin temelinde olan bir değerdir. Saygı insanlara yalnızca insan oldukları için değer vermektir. Aynı zamanda karşı tarafı kabul etmekle ve olduğu gibi kabul etmekle de ilgilidir. Din, dil, ırk, sosyoekonomik durum, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi vb. gibi farklılıklara saygıyı da kapsar. Özellikle sınıfta ve okulda kapsayıcı bir dili kullanmayı da içerir.

Empati diğer bir iletişim becerisi olarak tanımlanabilir. Rogers, "Empatinin etkisini, birinin sizin hakkınızda peşin hüküm vermeden adınıza sorumluluk almaya veya sizi belli bir kalıba sokmaya çalışmadan dinlemesi gerçekten iyi hissettirir." şeklinde açıklar. Empati, Rosenberg'e (2019) göre dünyamızı/dünyayı yeni bir bakış açısıyla yeniden algılayabilmemizi ve yola devam etmemizi sağlar. İletişim kazaları ya da engelleri nedeniyle çatışma yaşadığımızda, bize söylenenlere, kişilere verdiğimiz değer doğrultusunda tepki verebiliriz. Bazen bu davranış yaşanılan sorunun nedenini tam olarak ortaya koyamamamıza neden olabilir. Bu nedenle empati becerimizi geliştirmek bizi karşılaştığımız tepkiyi kişiselleştirmekten koruyabilir. Kişiselleştirmek ve kalıp yargılar bizi çatışmaya iten bir süreç olabilir. Empati becerisi kırılganlığımızı gösterebilmemizi, hayırı reddedilme olarak algılamadan duyabilmemizi

sağlar. Peki empati becerisi nasıl kazanılır? Ersoy ve Köşger (2016)'e göre çocukların üç yaşından itibaren, diğer insanların düşüncelerinin kendi düşüncesinden farklı olduğu, herkesin kendine özgü bir perspektifinin olduğu, bir duruma farklı tepkiler verilebileceğini anlamaya başladıkları ve diğer çocukların sıkıntılarını anlayıp yardım ettikleri gözlenmektedir. Altı yaşından itibaren çocuk, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmektedir. Bu yaşlarda çocuğun dil becerisi gelişmekte ve soyut düşünme düzeyi artmaktadır. Bu yeteneklerinin gelişmesi ile çocuk, daha uzak yerlerdeki insanların başlarına gelenleri de algılayabilir. On-on iki yaşlarındaki çocukların empati duygularını tanıdıkları kişilerin ötesine yaydıkları belirtilir. Çocuk, bu dönemde tanımadığı kişilere de empati duyabilir. Bu açıklamalar doğrultusunda ailelere ve öğretmenlere epey önemli roller düşmektedir. Araştırmalar, çocuğa karşı sıcak ve destekleyici bir yaklaşım sergileyen ve rol modeli olan anne-babalar ile öğretmenlerin olumlu davranışlarının çocukların empatik becerilerini geliştirmelerine yardım ettiğini ortaya koymaktadır. Empatiyi geliştirmek için kullanılan etkinliklerin içinde oyun ve drama yöntemlerinin kullanımı da yer alır. Rol değişimi, duygu ve ihtiyaçların dile getirilmesi empatiyi geliştirebilir. Yaratıcı drama tekniklerinin sınıf içerisinde kullanılmasının empatiyi geliştirdiğine dair araştırma sonuçları vardır. Öykü, masal ve çocuklar ve yetişkinler için felsefe araçlarının öğretim yöntem ve tekniklerinin arasında olması bunun için bir zenginlik yaratabilir.

Etkin dinleme: Dinleme, her türlü öğrenme sürecinde ve sosyal çevrede insanın karşısına çıkan, bazen farkında olarak bazen olmayarak kullanılan bir dil becerisidir. Dinleme, sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreçtir. Dinleme, beynin her iki tarafının kullanılmasını gerektiren bir faaliyettir. Bu açıklamaya göre, sol beyinle içerik ve olguları, sağ beyinle ise duyguları, beden dilini, ses tonunu ve bütünü dinlediğimiz belirtilmektedir. Dinleme, konuşmanın algılanma boyutunu oluşturmaktadır ve bireylerin söylenenleri algılayıp anlamlandırması olarak da tanımlanmaktadır. Dinleme, bilinenin aksine doğuştan gelen bir beceri alanı değil, dil ve anlatım dersleri bünyesinde belirli bir program çerçevesinde, sistematik şekilde geliştirilebilecek bir beceridir. Dinleme becerisi iletişim becerisinin temelinde yer alır. Çünkü iletişim dinleme ile başlar. İletişimin niteliği ise dinlemenin niteliğiyle de ilgilidir. Bu nedenle etkin dinleme becerisini, alıcı açısından iletişimdeki gürültüyü azaltma ve mesajı tam ve doğru olarak alma etkinliğidir/becerisi olarak da tanımlamak mümkündür. Size göre Atatürk'ün 1930 yılında Tokat'ta çekilen bu fotoğrafında dinleme ve empatiye dair hangi öğeler bulunmaktadır?



Cüceloğlu dinlemeye ilişkin olarak "Doğuştan iyi dinleyici olanların sayısı azdır. İyi bir dinleyici olabilmek için; bilinçli bir çaba ve yeni beceriler öğrenmek gereklidir." demiştir. Bu söylem iyi bir dinleyici olmak için başka becerilerin de geliştirilmesi gerektiği anlamına da gelebilir.

Size göre iyi bir dinleyicinin özellikleri nelerdir?

Alanyazında yer alan iyi bir dinleyicinin özellikleri:

1. Dinlemenin amacını ve yöntemini belirler,
2. Ön bilgilerini harekete geçirir,
3. Dinlediklerini ön bilgilerinin ışığında inceler,
4. Konuşmacının aktardığı bilgilerle ön bilgileri arasında bağ kurar,
5. Bir olay ve düşünce arasındaki farkı belirler,
6. Ana ve yardımcı düşünceleri belirler,
7. Konuşmacının amacını belirler,
8. Propaganda, abartı ve ön yargıları belirler,
9. Zihinsel yapısını düzenler ve geliştirir,
10. Konuşmayı, konuşmanın içeriğini değerlendirir.

Dinleme alanları işlem, etkileşim ve sözlü anlama olmak üzere üç boyutta incelenmektedir.

1. **İşlem boyutu:** Bu süreçte hem fiziksel hem de zihinsel çeşitli işlemler yapılmaktadır. Bu işlemler işitme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır.
   - **a) İşitme:** Seslerle sözler fiziksel olarak alınarak algılanmakta ve beynimize iletilmektedir. Bu süreçte ses, ses telleri, ses dalgaları ve kulak yer almaktadır.
   - **b) Anlama:** İşitilenlere dikkat yoğunlaştırılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilerek anlamlandırılmaktadır. Dikkat yoğunlaştırma bütün anlama sürecini etkilemekte, işitilenlerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılması belirleyici olmaktadır.

c) **Zihinde yapılandırma:** Anlama sırasında seçilen bilgi ve düşünceler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek işlenmektedir. Sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel işlemler yapılmaktadır. Daha sonra yeni bilgiler bireyin zihinsel yapısına göre ön bilgilerle bütünleştirilmekte ve zihnine yerleştirilmektedir.

2. **Etkileşim boyutu:** Konuşmacı ile dinleyici arasında sözlü konuşmalar, aktarılan bilgiler ve iletişimin gerçekleştirildiği ortamla gerçekleşmektedir.

a) **Fiziksel etkileşim:** Konuşmacının sesi, ses tonu, konuşma hızı, kullandığı kelimeler, beden dili, yüz ifadesi, göz teması, duruşu, jestleri, fiziksel mekân, araç-gereç, dinleme ortamı, gürültü, ışık, ısı, renk gibi durumlarla etkileşimi içermektedir.

b) **Zihinsel etkileşim:** Dinleyicinin konuşmacının düşüncelerini öğrenmesi, anlaması, kendi bilgileriyle karşılaştırmasıdır.

3. **Sözlü anlama boyutu:** Anlama işlemi hem süreçsel hem de etkileşimsel olarak gerçekleşmektedir.

a) **Etkileşimsel süreçte** dinleyicinin özellikleri, konuşmacının aktardıkları ve iletişimin gerçekleştiği ortam etkili olmaktadır.

b) **Süreçsel anlama** ise dinleme sırasında çeşitli bilgilerin alınması, zihnimizde işlenmesi ve anlamlandırılması aşamalarındaki işlemleri kapsamaktadır.

Rosenberg (2019) insanı gönülden vermeye yönelten bir iletişim aracı olarak tanımladığı şiddetsiz iletişim kavramının temelinde empatik ve yargılayıcı olmayan dinleme becerisine sahip olmak gerektiğini belirtmektedir.

Alanyazında pek çok dinleme türü yer almaktadır. Bunlardan bazıları (Cihangir, 2011) şunlardır:

- **Takdir edici dinleme**; söylenenden keyif almaya odaklanılan dinlemedir.
- **Kapsamlı dinleme;** öğrenme ve bilgiyi hatırlamaya odaklanılan dinlemedir.
- **Kritik değerlendiren dinleme;** duyulanı yargılayan ya da değerlendirmeye odaklanılan dinlemedir.
- **Vurgulu dinleme;** diğerlerinin duygularını anlamaya odaklanılan dinlemedir.
- **Katılımcı dinleme;** kişiler arası iletişimde etkili dinlemenin temeli aktif katılımdır. Katılımcı dinleme, dinleyen kişinin duyduklarını tekrar etmesi, özümlemesi ve yansıtmasıdır.
- **Edilgin dinleme;** dinleyen kişinin sözel geri bildirimde bulunmadığı, konuşan kişinin duygularının anlaşılmaya çalışıldığı, vereceği karara güvenildiği, kişinin sorunundan kendisinin sorumlu olduğu gibi mesajlar veren destekleyici bir süreçtir.
- **Empatik dinleme;** empatik dinlemede amaç kişinin kendisini açması, duygularını daha yoğun yaşaması, kendisinde var olan çatışmaları çözmesi, kendisini kabul etmesi için cesaretlendirmektir.
- **Yargısız ve eleştirel dinleme;** etkili dinleme hem yargısız hem de eleştireldir; açık bir zihinle, anlamak için dinlemeyi gerektirir.
- **Derinlemesine dinleme;** yüzeydeki mesajları da önemsemeyi, konuşmacının sözlü ve sözsüz mesajlarına ve bunlar arasındaki tutarlılığa dikkat etmeyi, hem içerik hem de duygu mesajlarını anlamayı, konuşmacının dile getirmediği duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmayı ve anlaşılanları dile getirmeyi, konuşmacının mesajlarına yanıt vermeyi içerir.
- **Çözümleyici dinleme;** kişinin kelimelerini aynen tekrarlamak değildir. Kişinin duygularının ve mesajlarının anlaşılmaya çalışıldığını gösterir.
- **Etkin dinleme;** konuşmacının mesajının sözel ve sözel olmayan yönüne, içeriğine ve duygularına anlam katma yöntemi olmalıdır.
- **Dikkatle dinleme;** konuşmacının söylediklerini takip etmeyi gerektirir.

Bazı yazarlara göre etkili dinlemenin insan hayatında en az üç nedeni bulunmaktadır. Bu nedenler; bilgi toplama, alınan iletişim mesajlarını değerlendirme ve hoşça vakit geçirmedir. Bireyler gündelik hayatlarında pek çok iletişim mesajıyla karşılaşmaktadır. Bu bakımdan edinilen enformasyonun doğruluğu ve ilgili konuyla bağlantısı diğer kişilerle kurulan iletişim ile sağlanmaktadır (Yıldız, Akşit ve Uyar, 2016). Etkili dinlemenin nedenlerini sınıf içine uyarladığımızda öğrenme için de temel olduğunu söyleyebiliriz.

Somut konuşmak kişiler arası ilişkilerde, birey etkin dinleme davranışını gösterdikten sonra konuyla ilgili duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilmeli, ilişkiyi zenginleştirebilmelidir. İfadelerin doğru anlaşılması için açık ve net konuşmak gereklidir. Bu iletişimin daha sağlıklı olabilmesine yarar.

Buluş, Atan ve Erten Sarıkaya (2017)'ya göre etkili iletişim becerileri; Egoyu Geliştirici Dil, Etkin-Katılımlı Dinleme, Kendini Tanıma-Kendini Açma, Empati ve Ben Dili becerileri olarak sınıflandırılabilir. Bu bölüm Buluş, Atan ve Erten (2017)'den alınmıştır.

Ego geliştirici dil: Kişiler arası ilişkilerde benliği olumlu yönde etkileyen bir ifade türü olarak tanımlanabilir. Bu beceri ile iletişim sürecinde, bireyin olumlu özelliklerine ve performanslarına vurgu yapılarak, ihtiyaç duyulan değişimleri gerçekleştirmesi amaçlanır. Diğer bir ifadeyle, iletişim kurulan kişinin kendisini zayıf ve yetersiz görmesine neden olmadan, yeterlilikleri öncelenerek eksiklikleri dile getirilir ve kişinin böylece eksik yönlerini giderebileceği algılatılmaya ve hissettirilmeye çalışılır. Bunun tersi ego zedeleyici dil olarak adlandırılabilir.

Etkin-katılımlı dinleme: Bireyin mesajının anlaşılmasına katkı sağlayacak yeterli motivasyon ve dikkat ile o ana aktif bir şekilde katılma olarak kavramsallaştırılabilir. Bu beceri, iletilişimde büyük bir öneme sahip olmakla birlikte etkili iletişimin temelini de oluşturmaktadır. Etkin dinleme dinlenen kişide önemsendiği duygusunun oluşmasına katkı sağladığı için etkileşimin güvenle gerçekleşmesine de yol açmakta ve paylaşımları doyurucu kılmaktadır.

Kendini tanıma-Kendini açma: Bu beceri bireyin kendisine ilişkin farkındalığına, düşünce ve duygularıyla yeterli düzeyde ilişki kurmasına ve kendi iradesi ile kendisini açmasına ve şeffaflığına işaret etmektedir.

Empati: Bu beceri karşıdaki kişinin öznel dünyasından yola çıkarak onu anlamaya ve böylece anlaşılan duygu, düşünce ve beklentilerinin kendisine aktarılmasına işaret etmektedir. Bu doğrultuda Dökmen (2015), empati kurabilmek için üç temel öğeden söz etmektedir. İlk olarak, empati kuracak kişi kendisini karşısındaki kişinin yerine koymalı, olaylara ve durumlara onun bakış açısıyla bakabilmelidir. Bir anlamda kişi empati kuracağı kişinin rolüne girmelidir. Ancak bu rolde fazla kalmadan, karşıdaki kişinin bakış açısından olayları gördükten sonra kişi kendi rolüne tekrar bürünmelidir. İkinci olarak, empati kurmada karşıdaki kişinin duygularını, düşüncelerini ve beklentilerini doğru olarak anlamaya ihtiyaç vardır. Son olarak, empati kuran kişide oluşan anlayışın, karşıdaki kişiye temel ya da ileri düzeyde tepkilerle iletilmesi gerekmektedir.

Ben dili: Kişinin karşılaştığı durum veya davranış karşısında kişisel tepkisini duygu ve düşüncelerle açıklayan bir ifade tarzıdır. Sen dili suçlayıcı, yargılayıcı iken ben dili sadece kişinin kendi duygularını ortaya koyar. Ben dili kullanılırken yargılama, eleştirme, suçlama vb. yapılmaz. Ben dili iletileri yorum içermez, davranışların başkalarını nasıl etkilediğini açıklar, somut etkileri belirtir ve hissedilen duyguyu açıklar.

Etkili İletişimde Dil, Kültür ve Değerlerin Önemi

İletişime dair kavramsal bilgilerin ardından dil, kültür ve değerlerle ilgili olarak okul ve sınıf içinde kurulan iletişim döngüsü, öğretmen ve öğrencilerin sergiledikleri roller ve bu rollere göre davranış biçimleri oldukça etkili olabilmektedir. Sınıfta kullanılan dil, hitap tarzı, üslup ve mesajları anlamlandırma süreci öğrenmenin sağlanabilmesi için ortam hazırlamaktadır.

Sınıfı öğrenme ortamına ya da Rosenberg (2021)'in deyimiyle hayatı zenginleştiren öğrenme ortamına dönüştürebilmek için öğrenme ortamında bize rehber olacak özelliklerden bazıları şunlardır:

- Öğrenciler ve öğretmenler (ebeveynler ve okul çalışanları) birlikte ve birbirinden öğrenir.
- Öğrenme kazanımları ve kuralları, bunlardan etkilenecek herkesin anlaşmasıyla belirlenir.
- Öğrenenler içsel değerlerden, ihtiyaçlar ve arzulardan motive olurlar.
- Öğrenme ortamında hiçbir şekilde baskı yoktur.

Kültür, bir toplumun her türlü maddi ve simgesel üretimleri ile bu üretim alanları içindeki ilişkiler, biçemler, örüntüler ve pratiklerdir. Kültür her şeyden önce bir yaşam biçimidir ve gündelik hayat içindeki uygulamaları ve bir grup insanı diğerlerinden farklı kılan gelenekleri ve alışkanlıkları da kapsar. Kültür, bireyin toplumun bir üyesi olarak, iletişim kurmasına, belli davranışları ve olayları yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olan değerler, fikirler ve semboller dizisidir (Özdemir, 2011). İletişim süreci de içinde kültürel kodları da barındırır.

İletişim süreci simgeleri, sembolleri ve kültürel kodları da içerir. Bu kültürel kodlar toplumdan topluma ve aynı toplumun içinde farklı yerlere göre değişebilir. Bu tarz kurulan iletişime simgesel iletişim adı verilmektedir. Simgesel iletişim, çeşitli simgesel göstergelerle yapılan ve farklı durumlarda, farklı kültürlerde farklı anlamlar taşıyan iletişim biçimidir (Üstünel, 2011). Bunun yanında sözsüz iletişim araçları da kültürden kültüre değişebilir. Sinergoloji sözsüz, bilinçsiz dili okumaya yönelik bir yöntemdir. Sözlü iletişim ile beden dili arasındaki farkı gözlemlemektedir. Sinergoloji, bedenin bilinçsiz hareketlerini saptar, bu bilinçsiz hareketler güdülerin görsel belirtileridir (Turchet 2005; akt: Üstünel, 2011). Normalde beden dili sözcüklerin gücünü arttırırken bazı durumlarda sözlerin farklı anlaşılmasına da sebep olabilir. Bu sinergolojinin çalışma alanıdır. İletişim söz konusu olduğunda hareket sözden önce yer alır. Hareketin bir başka özelliği de söylemediklerini ortaya çıkarmasıdır.

Etkili iletişimde tutumlar, değer yargıları ve algılarımız da etkili olabilmektedir. Sahip olduğumuz tutumlar, değer yargılarımız ve algılarımız davranış biçimlerimizi etkileyebilir. Sınıfta, okulda ve toplumda bize benzeyenlere ve farklı olanlara bütün bu sahip olduğumuz kodlarla davranışta bulunabiliriz. Burada kültürel kodlar, kalıplaşmış yargılar, ön yargılar ve değer yargıları etkili olabilir.

Tutum, herhangi bir psikolojik nesnellik karşısında takındığımız tüm tavır ve davranışlarımızın altında yer alan eğilimlerimizdir (İnceoğlu, 2011, 18). Davranışın temel motivasyon kaynağı sorgulamalarında tutum, temel belirleyici olarak dikkate alınmalıdır. Bu nedenle sosyal psikoloji disiplin olarak araştırmalarında en fazla eğilimi tutumlara yöneltmektedir (Kağıçıbaşı, 2011). Toplum, grup ve ayrıca kitle yapılarına ilişkin analizlerde tutumların da ele alınması gerekmektedir. Bu çerçeveden hareketle, tutumların çevresel faktörlere bağlı olarak oluştuğu ve dış etkenlere verilen tepkiselliğin nedenini açıklayabileceği söylenebilir. Tutumlar, bazı durumlarda iletişim engellerine de sebep olabilmektedir.

İletişim Engelleri

İletişim engelleri de alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Peki ya sizin sınıfta ve okulda iletişim engeli olarak tanımladığınız şeyler nelerdir? Bunlar nasıl sınıflandırılabilir? Alanyazında bu faktörler, fiziksel, teknik, psikolojik ya da sosyal ve örgütsel olarak sınıflandırılabilir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008; Çedikçi-Elgüner ve Çedikçi-Fener, 2011).

Fiziksel ve teknik engeller: Bunlar mesaj ile ilgili engeller, kanal ve araçlarla ilgili engeller, gürültü ile ilgili engeller ve dil ile ilgili engellerden oluşmaktadır.

Sosyal ve psikolojik engeller: Söz konusu engeller, kişilerin var olan düşünce, duygu ve değer yargılarından, davranış, tutum ve hedefleri, düşünce boyutları, dinleme ve anlama becerilerinden bulundukları sosyokültürel şartların farkındalığından kaynaklanabilir. İletişim

amacının belirlenmemesi, ön yargılar, görüş ve algılama farklılıkları, tutum ve davranışlar, sosyokültürel farklılıklar ve sahip olunan bilgi düzeyi ile ilgilidir.

Örgütsel engeller: Roller, zaman baskısı, örgütün büyüklüğü, geri bildirim sisteminin yetersiz olması, yönetim tarzı, aşırı bilgi yüklemesi, statü farklılıkları ve hiyerarşi nedenli olabilir.

Tutar (2009)'a göre ise iletişimin engelleri: Yapıcı engeller, bozucu engeller, kanal engelleri ve teknik engeller olmaya üzere dörde ayrılır.

1- **Kişisel unsurlar:** Alıcının ve vericinin mesajı kodlarken veya iletirken gerekli dikkati göstermemelerinden kaynaklanan engellerdir. Bu engeller; alıcının mesajı yanlış anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi, belli ön yargılar nedeniyle mesajı yanlış değerlendirmesi, konuşmacıya karşı ilgisizlik ve farklı olumsuz tutumlardır. İletişim sürecinin iki önemli unsuru olan alıcı ve gönderici, aynı zamanda iletişimi engelleyici rol de oynayabilmektedir. Kişisel amaçlar, duygular, değer yargıları ve alışkanlıklar, gelen mesajlara olumsuz ve kayıtsız bir tutum sergilenmesine sebep olabilmektedir.

2- Fiziksel unsurlar: Kişilerin kendilerinden kaynaklanmayan, dış kaynaklı ortamlarda oluşan ve iletişimi olumsuz yönde etkileyen unsurlardır. Fiziksel unsurlar genellikle ortamdan kaynaklı engelleyicilerdir.

3- Semantik unsurlar: Semantik unsurlar, kullanılan dilden kaynaklı yanlış anlaşmalar ve iletişim engelleridir. Bazı sembollerin birden fazla anlamı olabilir bunun dışında bir sembol farklı kişiler için farklı anlamlar oluşturabilir.

4- Zaman baskısı: Sosyal bir çevrede, insanlarla iletişim ve ilişki kurmayı hedeflediğimiz zaman birçok engelle karşılaşırız. Bu engellerden biri de zaman kısıtlılığıdır. İş yaşantısı içerisindeki faaliyetlerin birçoğu, belirlenen mesai saatleri içerisinde gerçekleşmektedir. İş yaşamındaki zamanla alakalı sınırlamalar, iletişim esnasında örgüt üyelerinin üzerinde zaman baskısı oluşmasına neden olmaktadır.

5- Algılamadaki seçicilik: Algılamada seçicilik olarak tanımlanabilecek bu unsur, bazı iletilerin bilerek yahut bilmeyerek algılanamamasıyla ilgilidir. Kişiler, belirli ön yargılara sahipseler vericiden gelecek olan iletileri hiç algılayamayabilirler yahut kastedilenden farklı algılanabilirler.

Dilin kullanmayla ortaya çıkan engeller ise aşağıda yer almaktadır. Bu engellerin karşı tarafta nelere sebep olduğu da örneklendirilmeye çalışılmıştır. Örnekler İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünün hazırlamış olduğu İletişim Becerileri Düzey 1 Etkinlikleri kitapçığından yararlanılarak verilmiştir:

1. Emir vermek, yönlendirmek, yönetmek.
   Korku ya da aktif direnç yaratabilir.
2. Uyarmak, gözdağı vermek.
   Gücenme, kızgınlık, isyankârlığa neden olabilir.
3. Ahlak dersi vermek.
   Zorunluluk ya da suçluluk duyguları yaratır.
4. Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek.
   Bağımlılık ya da direnme yaratabilir.
5. Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek.
   Bıkkınlık, nefret uyandırabilir.
6. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak.
   Benlik saygısını azaltır.
7. Ad takmak, alay etmek.
   Genellikle karşılık vermeye iter.
8. Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak.
   Yanlış anlaşılma korkusuyla iletişim kesilebilir.
9. Övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirmeler yapmak.

Övgü yokluğu eleştiri olarak algılanabilir.

10. Avutmak, teselli etmek.
    Zor görevlerde ben de aynı şeyi hissederdim.
11. Sorgulamak, sınamak, sorguya çekmek.
    Kendini köşe sıkıştırılmış hissetmesine sebep olabilir.
12. Alaycı davranmak, şakacı davranmak, konuyu saptırmak.
    Kendisi ile ilgilenilmediğini, kendisine saygı duyulmadığını düşündürebilir.

Kullanırken farkına varamadığımız sözcükler ve ifadeler karşı taraftan istemediğimiz/beklemediğimiz tepkilere neden olabilir. Bu nedenle iletişim engeli ile karşılaşmamak ve çatışmalara sebep olmamak için seçtiğimiz sözcüklere ve ses tonumuza dikkat etmemiz gerekir. Bu 12 madde ve yukarıda sayılan engeller çeşitlendirilebilir.

Eğitim Ortamında Ekolojik Sistem Yaklaşımı[1]

Ekolojik yaklaşım; birey, aile, grup ve/veya topluluk ile politik, sosyal ve kültürel çevreleri arasındaki ilişki ve bağlantıları, bunların birbirlerini nasıl etkilediğini ve şekillendirdiğini düşünmeyi gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, ekolojik sistem yaklaşımı, insan davranışına etki eden iç ve dış kuvvetlerin karşılıklı etkileşimleri üzerinde durur, bireylerin farklı durumlara uyumlarını sağlayan geçerli davranış kalıplarını tanımlar ve çevre içerisinde bulunan insan ve diğer sistemlerin birbirleri üzerinde meydana getirdikleri etkileri açıklar. Bu kapsamda davranış bilimlerinin temel fonksiyonu ise; çevresel sistemlerin bireyin davranışı üzerindeki etkilerini doğru bir biçimde değerlendirerek, birey ile çevresel sistemler arasındaki karşılıklı etkileşimleri geliştirmenin yollarını aramaktır (Danış, 2006).

Ekolojik sistem yaklaşımının teorik temeli Ludwig Von Bertalanffy'nın genel sistem yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde insanlar bir sosyal ağ içerisinde var olan canlılar olarak görülmektedir. Bireyin davranışı ve gelişimi, yaşadığı sosyal ağ içerisinde meydana gelen etkileşimlerin yönüne göre değişmektedir. Sistem kavramı ise; birbirine bağlı ve karşılıklı etkileşim içerisinde olan parçaların oluşturduğu bir bütün ya da "aralarında ilişki bulunan birimler bütünü" şeklinde tanımlanmaktadır. Okul bir sistemdir. Girdi, işlem, çıktı ve geri bildirimi içinde barındırır. Buradan yola çıkarak okullar, kurumlar bir canlıya benzetilerek açıklanabilir. Bu hâliyle her canlı doğar büyür ve ölür; o zaman okullar da toplumda yer alan farklı kurumlar da doğar, büyür ve yok olabilirler. Güç yitimi olarak tanımlanan kavram değişime ayak uydurulmadığında yok olamaya doğru giden bir yolu da anlatabilir. Bu nedenle toplumsal değişimler karşısında ayakta kalmak isteyen her kurum değişime açık olmalıdır. Değişime direnç her zaman olasıdır ve bu direnç ortadan kalkmadığında sorunlar büyüyerek artabilir.

İnsan davranışı bireysel ve sosyal çevre arasında süregelen karşılıklı etkileşimin bir ürünüdür. Sosyal ağ içerisinde; ev, aile, kültür, alt kültür, toplum, okul gibi sistemler yer almaktadır. Bir sistemde yaşanan bir değişim diğer sistemleri de etkilemektedir. Söz gelimi aile içerisinde ebeveynlerin ilişki süreçlerinde meydana gelen bir değişim, ailedeki çocuğu, çocuğun motivasyon sürecinde meydana gelen değişim ise onun yaşantısını olumsuz yönde etkileyecektir (Bertalanffy, 2004; akt. Danış, 2006).

Ekolojik yaklaşımın temel prensipleri aşağıdaki gibi sıralanabilir. (https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir). Bu maddeler oldukça önemlidir:

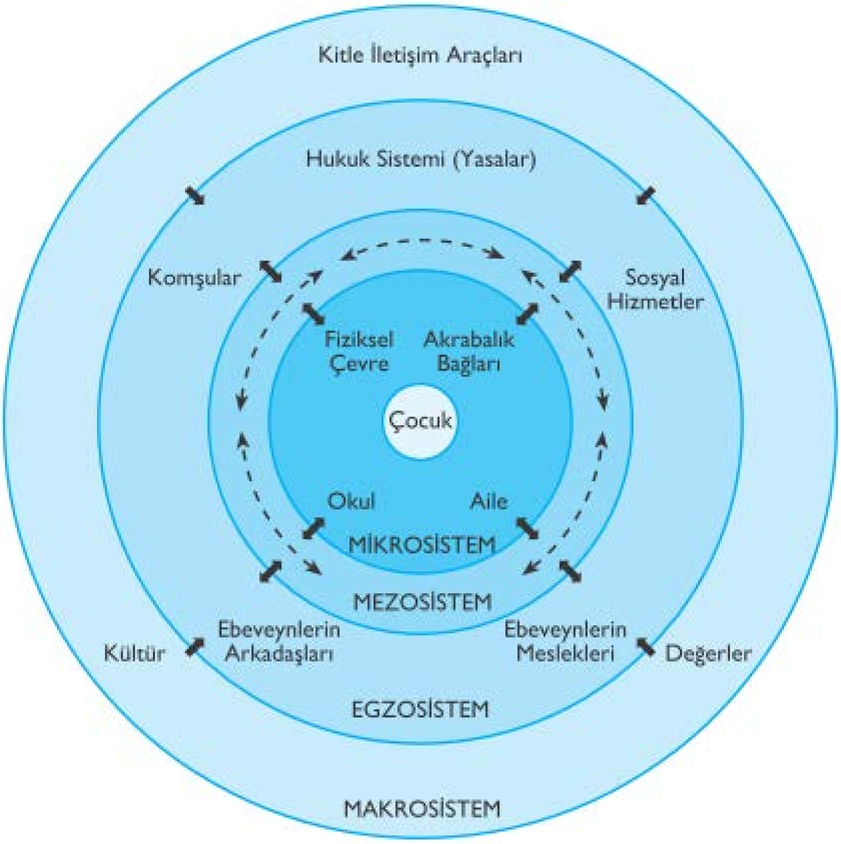
- Çocuk, modelin merkezinde yer almaktadır.
- Çocuğun hayatında kendisini ve birbirlerini etkileyen farklı sistemler yer almaktadır.
- Çocuğun davranışları çevresindeki bireylerden ve ilişkilerden etkilendiği gibi çocuk da onları etkiler.
- Çocuğun gelişimi bu sistemlerdeki deneyimlerin niteliğine bağlıdır.
- Sistemler arasındaki ilişkilerin niteliği ve sıklığı da çocuk üzerinde etkilidir.

---

[1] Danış (2006)'dan özetlenmiştir.

- Çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı sistemler de çocuğun gelişimini etkiler.
- Çocuğun sağlıklı gelişimi için sistemler arasındaki etkileşimin tutarlılığı önemlidir.

Bu maddeler ışığında ekolojik sistem yaklaşımı Şekil 3'te açıklanmıştır.



Şekil 3. Ekolojik sistem yaklaşımı Kaynak:https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir

Ekolojik sistem yaklaşımı, bireyi çevre içerisinde yaşayan bir varlık olarak ele alır ve bireyin davranışını değerlendirirken çevreyi de göz önünde bulundurur. İnsan çevresi ile iç içe dinamik bir varlıktır, insan ve çevre arasında var olan bütünlük insan davranışı üzerinde etkilidir. Birey ve çevre arasındaki ilişkiler etkileşimseldir. Kesişim, birey ve çevre arasında meydana gelen etkileşimlerin odak noktasıdır. Her birey bir yaşam döngüsüne sahiptir. Bireyin yaşam döngüsü içerisinde meydana gelen etkileşimler ve karşılaştığı yaşam olayları üç temel kategori içerisinde ele alınabilir. Bunlardan ilki **mikro olaylardır**. Mikro olaylar kişisel olarak her bireyin sahip olduğu yaşam deneyimlerini ifade eder. **Mikro olaylara**; madde bağımlılığı, intihar teşebbüsleri, depresif kişilik yapısı vb. bireysel yaşantılar ve kişilik özellikleri örnek olarak gösterilebilir. **Mezzo düzeydeki** yaşam olayları, bireylerin sosyal çevre içerisinde diğer bireyler ve küçük gruplar ile kurdukları ilişki ve etkileşimler üzerine odaklanır. Mezzo düzeydeki yaşam deneyimleri bireyin içten ilişkiler içerisinde bulunduğu aile, arkadaş ve iş çevresi ile arasındaki etkileşimleri kapsar. Yaşam olaylarının üçüncü ve son türü **makro olayları** içermektedir.

Bu sistemleri açıklamak gerekirse;

•Mikrosistem- Şu anki ortam: Ev, okul, iş yeri vb.

•Mezzosistem- Mikrosistemlerden oluşan sistem: Komşuluk, toplum.

•Ekzosistem- Doğrudan bireyi kapsamayan sosyal yapılar: Kamu kurumları, profesyonel kuruluşlar.

•Makrosistem-Kültürü kapsayan örüntüler: ekonomik ya da siyasal ideolojiler, baskın inançlar ya da basmakalıp düşünceler.

Mikrosistemler, günlük yaşamda bireylerle en doğrudan ilişkili sistemlerdir. Örneğin, ev insanların çoğu için öncelikli mikrosistemdir. Okullar, dinî kurumlar, akran grupları ve çalışma ortamları da mikrosistemler içerisindedir. Mikrosistemler insanların yüz yüze etkileşim içinde oldukları ortamlar olarak tanımlanabilir. Mikrosistemler iyi çalıştığında bireyler daha iyisini yapmak ve büyümek için kapasitelerini arttırır (Paslı, 2017). Ancak bireyin yakın ilişki kurduğu kişilerle (mikrosistem) olan ilişkilerde bozulma olursa (örneğin ebeveynlerle sağlıklı ilişki kuralamaması) çocuğun çevresindeki yaşantıları keşfetme süreci engellenebilir. Bu durum özellikle ergenlik döneminde, antisosyal davranışlar, düşük akademik başarı ve öz denetimi sağlamada problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Polat (2004)'a göre, çocuğun içinde bulunduğu akran grubunun suçluluğa eğilimi çocuğun da bu davranışlara sürüklenmesine neden olabilmektedir. Ayrıca aile bireylerinin birbirlerine karşı olumsuz tutum ve davranışları çocuğun gelişimini olumsuz etkileyerek suça yönelmesine neden olabilmektedir (Akyüz, 2000).

Mezzosistem, mikrosistemin kişisel oluşumlarını birbirine bağlayan ilişkileri ya da ağları içermektedir. Mezzosistemler, sistemler arasındaki bağlantıların fazla ve nitelikli olması durumunda iyi çalışmaktadır. Zengin bir çevre, birbirine bağlı olan ve bireyleri açık iletişime teşvik eden bir çevredir (Paslı, 2017). Mezosisteme örnek olarak okul-aile iş birliğinin çocuğun akademik başarısına etkisi ya da aile-akran ilişkilerinin çocuğun ebeveyn denetimine katkısı verilebilir. Suça sürüklenme ile ilgili yapılan araştırmalarda okul aile arasındaki iş birliğinin ve ebeveyn denetiminin koruyucu bir faktör olduğu belirtilmektedir (Siyez, 2009).

Ekzosistem: Sosyal medya, yasal mevzuat gibi bireyin gelişiminde dolaylı etkisi olan birimlerin oluşturduğu katmandır. Genel eğitim politikaları, medya ve kitle iletişim araçları bu birimlere örnek verilebilir (Gençtanırım, 2015).

Makrosistem: Yaklaşımın bu katmanında bireyin yaşadığı toplumun özellikleri yer alır. Kültürel değerler, ırksal ilişkiler, benimsenen din bunlara örnek verilebilir.

Kronosistem: Önceki tüm katmanları kaplayan bu dış katman, yaşanan zaman dilimini ifade etmektedir. Örneğin, savaşlarda ve ekonomik kriz dönemlerinde suç davranışlarında artış olabilmektedir.

Ekolojik sistem yaklaşımı bireyin davranışını ele alırken birey ve çevresi arasındaki etkileşimin üç boyutunu birlikte değerlendirir. Bu boyutlar; normal gelişimsel özellikler, genel yaşam olayları ve bireysel farklılıkların etkileridir (Butler, 1996). Normal gelişimsel özellikler bireyin yaşam süreci içerisinde doğal olarak meydana gelen; biyolojik, psikolojik, duygusal ve entelektüel süreçleri içerir (Ashman ve Zastrow, 1990). Genel yaşam olayları ise, bireyin karşılanamayan ihtiyaçlarının yaşam döngüsünde meydana gelen değişimlerin (küçük, orta, büyük) şiddetidir (Danış, 2006). Birey ait olduğu grup yapısının toplum içinde yaşayan diğer gruplar ile arasındaki farklardan dolayı çok çabuk ayırt edilebilir. Birey kişisel farklılıklarının etkilerine de yakından bağlıdır (akt. Zorbaz ve Bilge, 2019).

Ekolojik sistem yaklaşımı, bireyi davranışa yönelten çevresel sistemleri analiz ederken derinlemesine ve çok boyutlu bir değerlendirme sürecini kapsayan, davranış dinamiklerini değerlendirme modelinden yararlanır. Bu çerçevede, ekolojik sistem yaklaşımı bakış açısıyla birey, ailesi, çevresinde bulunan herkes ile toplum analiz edilir. Diğer bir anlatımla; ekolojik sistem kuramıyla sorunların kaynağı bireyler, içsel yaşantılar, bireysel ve psikolojik etmenler, sosyal ve fiziksel çevrede ele alınmıştır. Bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesi ve sorunlarının çözümü için birey, çevresi içinde, birey anlayışıyla değerlendirilmekte, bireyin çevresi ile etkileşiminde ve çevresindeki sistemlerde değişiklikler yapılmaktadır. Ekolojik yaklaşım sistematik düşünmeyi varsaymakta ve doğrusallığı reddetmektedir. Bu nedenle olayın nedeni, sonucu ve etkisini tek bir neden ya da sisteme bağlamamaktadır.

Topcu ve Demircioğlu (2020)'nun ekolojik sistemler perspektifinden psikolojik sağlamlık ekosistemsel yaklaşıma göre, bireyin kendisinden başlayarak (mikro düzey) bireyin karşılıklı etkileşime girdiği tüm çevreleri içine alarak gelişen bir mekanizmadır. Çocuğun psikolojik sağlamlığını riske eden/destekleyen durum, birincil anlamda etkileşime girdiği mikrosistemdeki ailesi tarafından oluşturuluyor olabilmektedir. Diğer yandan, makrosistemde içinde yaşadığı toplumun yasal işlemleri ve kültürü tarafından da risk ya da destek ortaya çıkarılabilmektedir. Buna bağlı olarak, sistemlerin kendi aralarındaki ve bireyin sistemlerle arasındaki çift yönlü etkileşimi göz önüne alındığında, psikolojik sağlamlığı oluşturan ortam ve tepkiler daha iyi görülebilmektedir. Bireyin bireysel özelliklerini etkilediği düşünülen ve bağlanma stilini belirleyen birincil ortamı olan ailesi, diğer bir deyişle ilk mikrosisteminin tüm bu etkileşimi başlattığı düşünülmektedir. Kısacası psikolojik sağlamlık, ekosistemsel yaklaşıma göre, bireyin kendisinden başlayarak (mikro düzey), karşılıklı etkileşime girdiği tüm çevreleri içine alarak gelişen bir mekanizmadır. Ekolojik yaklaşıma göre çocuk çevresi ile yani bahsi geçen tüm etmenlerle karşılıklı etkileşim hâlindedir. Buna bağlı olarak çevresel etmenlerin kontrol edilmesi hâlinde, risk etmenlerinin kontrol edilebileceği, dahası bu etmenlerle başa çıkma stratejilerinin de geliştirilebileceği savunulmaktadır. Bu durumda çocuk çevresi ile etkileşim içindedir ve iyilik hâlini oluşturmak için aktif bir rol de oynar.

Bronfenbrenner (1979)'a göre okullar çocuğun mikrosisteminin anahtar parçalarından biridir ve buna istinaden de psikolojik sağlamlığın yapılandırılması adına okul deneyimleri büyük önem arz ettiği savunulur.

Okul İklimi ve Ekolojik Sistem Yaklaşımı Arasındaki İlişki

Okul iklimi ve ekolojik sistem yaklaşımı arasındaki ilişkiye geçmeden önce okul iklimini tanımlamak gerekebilir. Okul iklimi, okulda çalışanların okulu nasıl betimlediği ile ilgilidir. İklim, okulda zaman içinde şekillenen, her zaman görülemeyen değerler ve kurallar bütününden oluşur. Okulun dışarıdan nasıl göründüğünü de gösterir. Bir okula ilk girdiğinizde hissettiğiniz şeydir iklim ve okul kültürü ile oldukça ilişkilidir. İklim, okula kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, okulun tümüne egemen olandır. Örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki iş görenlerin davranışlarını etkileyen özellikler bütünü olarak tanımlanabilir. İklim kavramı genellikle okulda ve sınıfta yaşam kalitesi olgusunu tanımlamak için kullanılır.

Üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Size göre okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri nelerdir? Okul iklimi, okul çalışanları tarafından algılanan, onların davranışlarını etkileyen ve okuldaki davranışlara ilişkin kolektif bir algıya dayanan okul ortamının göreli olarak tutarlı özelliğidir.

Halphin ve Croft (1996), yaptıkları araştırmalar sonucunda, sosyal ilişkileri ifade eden, açık bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı olmak üzere altı iklim çeşidinin olduğunu ileri sürmüşlerdir (akt. Sönmez, 2005). İklim genel olarak iki farklı sınıflandırma içerisinde ele alınır. Birincisi açık iklimdir. Bu iklimin özellikleri astlara, güven, iletişimde açıklık, anlayışlı ve destekleyici önderlik, çalışanların özerkliği, yüksek verim amaçlarına sahip olma olarak sıralanabilir. Bu iklimin tam tersi ise kapalı ya da tehdit edici iklimdir. Otoriter önderlerin katılık isteyen davranışları sonucu emir komuta zincirlerine aşırı uyma eğilimi, yakından denetim ile soluklarını astların enselerinde hissettirmeleri ve sıkı sorumluluk politikası isteyen yöndeki çabaları verimde yüksek amaçlar seçilmesine karşın bunların elde edilmesi için engel bir iklim doğurur. Pakdanel (1988)'in sınıflandırmasına göre iklim çeşitleri:

- **Açık iklim:** Bu iklim türünde, arkadaşça ilişkiler, işleri kolaylaştırıcı, katılımcılığı teşvik gibi faktörler önemlidir ve yönetici örgütte kurmay bir liderlik örneği sergilemektedir.
- **Özerk (Otonom) iklim:** Bu iklimde ise, yönetici örgütte resmî ve sistemli bir iş yapmak için kendini çalışanlarından uzak tutar.
- **İdareci iklim:** Bu iklimi, yöneticinin işi kendisinin yapması, arkadaşça ilişkilerin olmaması, yazılı kurallar ve tatmin edilmeyen sosyal ihtiyaçlar karakterize eder.

- **Samimi iklim:** Bu iklimde arkadaşça ilişkiler hâkimdir ve örgüt üyeleri işlerin nasıl yapılacağı konusunda görüşlerini bildirirler.
- **Babacan iklim:** Bu iklim kısmen kapalı bir iklim olup, çalışanların birlikte hareket etmediği, grup içinde bölünmelerin olduğu ve yöneticinin sürekli kontrol edici görevinde olduğu bir iklimdir.
- **Kapalı iklim:** Yöneticinin çalışanları yönlendirmede etkili olmadığı, onların kişisel zenginlikleri ile ilgilenmediği, iş birliğinin olmadığı; grup başarısının minimum düzeyde olduğu resmî bir örgüt iklimi söz konusudur (Soysal ve Bakan, 2003: 850-851).

Okul ikliminin nasıl olduğu okulda birçok ilişki sistemini etkileyebilir. Öğrenciler, aileler, okul yönetimi, öğretmenler ve eğitimle ilgilenen tüm diğer çevrelerin kabul ettiği üzere etkili bir öğretim için olumlu öğrenci davranışları büyük önem arz etmektedir. Konuya bu bağlamda bakıldığı zaman okul ikliminin, okulun eğitim öğretim ortamının anlaşılması, okulda çalışan kişilerle olan ilişkilerinin düzeyi, okul eşyalarının nasıl zarar vermeden kullanılacağı gibi konularda okulun beklentilerinin neler olduğunu ve okulun bulunduğu koşullara göre nasıl davranılacağını belirleyen önemli bir unsur olarak ön plana çıktığı görülecektir. Okul kültürü ve iklimi yöneticilerin okulda nasıl davrandıkları ile de ilişkilidir.

Okuldaki bireylerin birbirlerine güven duyması, öğretmenlerin kendilerini işe adamış olmaları, iş birlikli olarak çalışmaları, öğretmenlerin birbirlerine karşılıklı saygıda bulunmaları ve yardımcı olmaları, öğretmenler ve yöneticiler birbirlerini desteklemeleri de okuldaki olumlu iklimin yaratılmasında rol oynayan bazı davranışlardır. Ayrıca okulda sağlıklı ve olumlu iklimin kurulmasında katılım ve aile desteği de önemlidir. Bununla birlikte okuldaki çalışanların performansının ve moralinin artması (Freiberg, 1998), okuldaki değişimlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin sağlanması da olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına katkı sağlar (Bulach ve Malone, 1994). Bu yüzden okullarda olumlu iklim oluşturmak önemli bir yere sahiptir. Olumlu bir okul ikliminin yaratılabilmesinde, okulun verimli ve etkin bir şekilde hedeflerine ulaşabilmesi, paylaşılmış değerlerlere sahip çıkılması, bu değerlerin sınırlı kaynakları ve yenilikleri etkili kullanmasına bağlıdır.

Okul yöneticilerinin okulda nasıl karar aldığı ve bu kararları nasıl uyguladığı ile ilgili bir araştırma sonucuna göre yöneticiler, karar verme sürecinde ekzosistem ve makrosistem unsurlarından etkilenmektedir (Demir Yıldız ve Dönmez, 2020). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde bakıldığında, yöneticilerin en sık belirttiği faktörler olarak Millî Eğitim Bakanlığının aldığı karar ve uygulamalar, yasalar ekzosistem içerisinde, etik kurallar ise makrosistem içerisinde yer almaktadır. Kültürel bağlam içerisinde yer alan değerler, inançlar, etik kurallar, normlar, davranışlar ve alışkanlıklar makrosistem içinde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin okula başlama yaşından itibaren gelişim özelliklerine göre davranışları incelendiğinde, her yaşta farklı ilişki sistemleri içinde oldukları görülmektedir. Aile, arkadaşlar ve öğretmenleri ile kurdukları iletişim dönemlere göre farklılaşmaktadır. Ekolojik sitem kuramına göre bu yaş özelliklerine bakıldığında; mikrosistem, çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içerir. Bireyin gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan bu sistem, en temelde aileyi, okulu ve arkadaş gruplarını kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1986). Aile mikrosistemi içinde yer alan ebeveynler, kardeşler ve yakın akrabalar (örneğin, büyükanne/büyükbaba) ile okul mikrosistemi içinde yer alan öğretmenler ve arkadaşlar ergenin günlük hayatta kişisel ve sosyal iletişimde bulunduğu mikrosistem ögeleridir. Çocuğun değişen gelişimsel durumu ve ihtiyaçları ile bağlantılı olarak farklı mikrosistemler ile olan ilişkilerinde değişiklikler olmaktadır. Örneğin, bebeklik dönemindeki çocuk-aile ilişkisi ile ergenlik dönemindeki ergen-aile ilişkisi birçok alanda farklılıklar göstermektedir. Benzer şekilde erken çocukluk dönemindeki arkadaşlık ilişkisi ile ergenlik dönemindeki arkadaşlık ilişkisinin anlamı ve kalitesi de farklılaşmaktadır.

Mezosistem çocuğun ilişki içerisinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşimi içermektedir (Bronfenbrenner, 1986). Aile ve akranlar, aile ve okul

yönetimi ve aile ve öğretmenler arasındaki etkileşim en temel mezosistem yapılarıdır. Örneğin, ebeveynleri tarafından fiziksel veya sözel istismara uğrayan bir ergen, okula uyum ve akademik başarı konusunda problemler yaşayabilir. Diğer taraftan okulda arkadaşları ile problem yaşayan bir ergenin ailesi ile olan ilişkileri olumsuz olarak etkilenebilir. Aileler, çocuklarının kiminle arkadaşlık ettiğini bilmiyorsa, okul ile çocuklarının gelişimi ve akademik başarısı hakkında iletişim kurmuyorsa ve evde çocuklarının ödevleri ile ilgilenmiyorsa mezosistemde bir problem yaşandığına işaret etmektedir. Çocuk ve ergenler için en önemli iki temel mikrosistem olan aile ve akranlar arasında sürekli bir karşılıklı etkileşimden söz etmek mümkündür. Ailede öğrenilen davranışlar bireyin arkadaşlık ilişkilerini etkilediği gibi arkadaş grupları ile kurulan ilişkiler de bireyin aile yaşamı üzerinde bazı etkilere sahiptir. Önemli bir mezosistem ögesi ise aile ve okul arasındaki etkileşimdir. Ebeveynlik stillerinin, ailenin destekleyici tutumunun ve pozitif aile-okul iletişiminin çocuğun akademik başarısını etkilediği gözlenmektedir.

Ekzosistem ergenin doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimler bütünüdür. Örneğin, ebeveynlerin iş durumunun (yoğun iş temposu ve stresi, işsizlik) veya iş yerindeki rol ve sorumluluklarının ergenlerin gelişimini dolaylı olarak etkilediği gözlenmiştir.

Makrosistem, bir toplumdaki kültürel değerleri, inanç sistemlerini ve yasaları, kişilerin tutumlarını, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumlarını kapsamaktadır (Bronfenbronner, 1989). Makrosistemin yapıtaşları ergenlerin gelişiminde doğrudan bir etkide bulunmamakla birlikte, ergenin içinde yaşadığı toplumsal ve ekonomik çevreyi belirlemekte ve ergen de bundan dolaylı olarak etkilenmektedir.

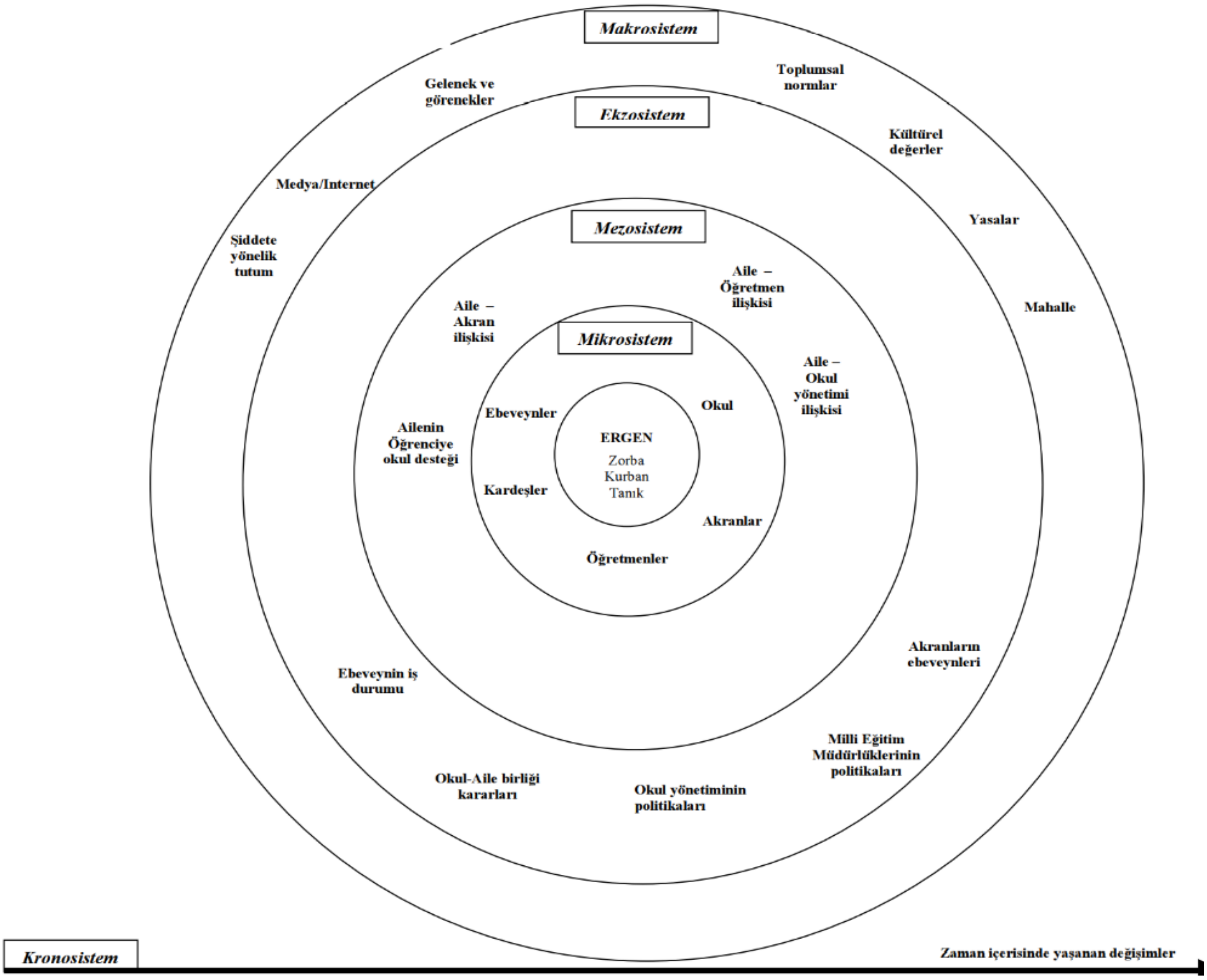
Bütün sistemleri kapsayan en son sistem ise çocuğun içinde yaşadığı çevrede zaman içinde olan değişimlerin çocuğun gelişimini hangi ölçüde etkilediğini ifade eden kronosistemdir.

Eğitim Sistemi İçerisinde Ekolojik Sistemin İşlevi

Eğitim sistemi içerisinde karşılaşılan sorunların çözümünde ekolojik sistem yaklaşımın kullanılması sorunların tanımlanmasına ve her boyuttan çözüm önerilerinin getirilmesine neden olabilir. Ekolojik sistem yaklaşımı sorunlara çok boyutlu açılardan bakmamızı sağlayabilir. Bu kuram sayesinde sistemi oluşturan tüm boyutlar ve bu boyutların birbirleriyle olan karşılıklı etkileşimleri incelenebilmekte; olayların ancak bütüncül bir bakış açısı ile açıklamanın olanaklı olduğu kabul edilmektedir.

Doğan (2010) ile Değirmenci ve Demircioğlu (2019)'nun yaptığı araştırmalar bu bakış açısına örnek olarak verilebilir. Araştırmacılar eğitim sisteminin önemli sorunlarından akran zorbalığını ve öğrenci devamsızlığını ekolojik sistem yaklaşımı ile tanımlamış ve geniş bir çerçevede ele almışlardır. Eğitim sistemine dair olan her sorun mikro düzeyden makro düzeye kadar ele alındığında, fotoğrafın tümünü görme imkânı sağlayabilir.

Doğan (2010)'a göre araştırmalar akran zorbalığının çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmaktan öte aile, okul atmosferi, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir problem olduğunu göstermektedir. Akran zorbalığı, soyutlanmış ve bireysel bir olay değil, bireysel faktörlerin ergenin ilişkide olduğu kişiler ve ortamla etkileşiminin bir ürünüdür. Şekil 4'te akran zorbalığının ekolojik sistem yaklaşımı ile nasıl tanımlandığı görülmektedir.



Şekil 4. Ekolojik sistem kuramı çerçevesinde akran zorbalığı

Kaynak: Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3).149-162.

Mikrosistem kapsamında akran zorbalığına sebep olabilecek etmenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Doğan, 2010):

- İlgi, sevgi ve sıcaklıktan yoksun bir aile ortamı
- Cezalandırıcı, tartışmacı, düşmanca ve kötüleyici ebeveyn tavırları
- Fiziksel ve duygusal istismar uygulayan ebeveynler
- Okul bahçesi ve oyun alanlarının yetersiz olması
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin zorbalık davranışlarını görmezden gelmesi
- Okul yönetimi tarafından fiziksel cezanın uygulanması
- Öğrencilerin okul atmosferi hakkındaki negatif düşünceleri
- Okuldaki akranların saldırgan davranışlar sergilemesi
- Okul mevcudunun fazla olması
- Olumsuz davranışlar gösteren akran gruplarına dâhil olması

Mezosistem kapsamında;

- Okul ve aile arasındaki iletişimin yetersiz veya eksik olması
- Ailenin onaylamadığı arkadaş grupları

Ekzosistem kapsamında;

- İş yerinde yüksek stres ve anlaşmazlık yaşayan babaların evde çocuklarına karşı daha otoriter bir tutum sergilemeleri
- Millî Eğitim Müdürlüğünün eğitim politikaları ve okul yönetiminin akran zorbalığı konusundaki tutumu (rehberlik hizmetinin olup olmaması, okulda meydana gelen saldırgan davranışlara karşı alınan önlemler, disiplin cezaları) öğretmenleri etkileyecek, öğretmen davranışları da dolaylı olarak öğrencileri etkileyecektir.
- Akranlarının ailelerinin ebeveynlik stilleri

Makrosistem kapsamında;

- Şiddetin toplumda kabul görmesi
- Televizyondaki şiddet içerikli programlar
- Mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi

Bu maddelerin hepsinin açıklanması mümkündür. Değirmenci ve Demircioğlu (2019)'na göre ekolojik sistem yaklaşımı öğrenci devamsızlıklarına ilişkin arka planda yatan nedenleri fark edebilmek ve çözüme ulaştırmak için de sistemli bir bakış açısı sunabilir. Ekolojik sistem kuramına göre çocuğun içinde bulunduğu en yakın çevresi mikro sistemi oluşturmaktadır. Bu sistemde aile, okul, öğretmen başlıca unsurlardır. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem yaklaşımı ile devamsızlık ele alındığında mikro sistemde yer alan çocuk ve aileye ilişkin etmenler ilk olarak ilgilenilmesi gereken durumlardır. Sistemin odak noktasında yer alan çocuk temelli devamsızlık yaratan durumlar; kronik hastalıklar, özel gereksinimlilik gibi süreğenlik gösteren durumlar yanında kısa süreli devamsızlığa sebep olabilecek akut hastalıklar başlıca nedenler arasında sıralanmaktadır.

Egzosistem çocuğun doğrudan etki edemediği ancak gelişimi üzerinde etkileri olan unsurların toplandığı bir sistemdir. Anne babanın işsiz ya da düşük gelirli olması gibi dezavantajlı durumlar çocuğu doğrudan olmasa da etkileyen unsurlardan bazılarıdır. Bu sistemde çocuğun gelişimini olumsuz olarak etkileyen ve okula devamı engelleyen başlıca nedenler arasında ulaşımdaki güçlükler, zorlu ekonomik şartlar, güvenlik sorunları ve yoksulluk gelmektedir. Egzosistemde yer alan unsurların etkilerinin en aza indirgenmesi için yetki ve bütçe bakımından, okuldan daha büyük kurumların sürekli ve güvenilir olarak bu probleme eğilmesi gereklidir. Son ve en geniş sistem olan makrosistem ise kültürel ve ideolojik çerçeveyi oluşturur. Makrosistemde ülkede olan her şeyin okula devamı nasıl etkilediğine bakılması gerekir. Çocuğa bakış açısından, politikalara kadar uzanan makrosistemde okula devamsızlık sorununun toplumsal gerekçelerinin iyi idrak edilmesi gerekir.

Toplumsal iş birliği basamağı ise kronik okul devamsızlığını bir toplum sorunu olarak ele almanın yanında çocuğun çevresi tarafından da çözüme ulaştırılması gereken bir olgu olarak görür. Okullar sivil toplum örgütleri, iş dünyası ve vatandaşlarla iş birliği yapabilir. Toplumsal katılımı arttırmak için öncelikle devamsız öğrencilerin ihtiyaçlarının ve problemi yaratan durumlarının iyi analiz edilmesi gerekir. Sonuç olarak, ekolojik yaklaşım çerçevesinde planlanmış ya da geliştirilmiş olan önleyici ve koruyucu müdahale programlarının çocukların okul devamsızlığını ve terkini ortadan kaldırma sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 8

DİJİTAL YETKİNLİK

TEMMUZ 2022
ANKARA

ÖĞRETMENLER İÇİN DİJİTAL YETKİNLİKLER

Prof. Dr. Hasan ÇAKIR
Prof. Dr. Ömer DELİALİOĞLU
Doç. Dr. Ümmühan AVCI

1. Kavramlar ve Tanımlar

1.1. Dijital Yetkinlik

Yetkinlik/Yeterlik

Dijital yetkinlik ve dijital yeterlik kavramları farklı kaynaklarda zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılmakla birlikte anlam olarak farklılıkları bulunmaktadır. Bu belgede dijital yetkinlik bir üst kavram olarak kullanılmıştır ve dijital yeterliğin bilgi, beceri ve gerektiği gibi kullanımın ötesinde dijital araç, süreç ve olanakların kullanımında içinde bulunulan durumla değerlendirmeyi ve karar verebilmeyi de kapsamaktadır. Yetkinlik ve yeterlik terimlerinin literatür ve sözlük anlamları incelendiğinde yetkinlik, "yargılamaya yetkili" veya "konuşma hakkına sahip" anlamına gelmektedir (Caupin ve diğerleri, 2006, s. 9). Öte yandan yeterlik ise Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre "Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi veya ehliyet." ya da "Görevi yerine getirme gücü verenbilgi." olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere yeterlik kelimesi anlam olarak bir işi yapmak için gerekli minimum bilgi ve becerileri ifade eder. Yeterlikler bir ürün üreten veya hizmet sunan meslek dalları için bilgi ve beceri gereksinimlerini tanımlar. Eğitim-öğretim hizmetini sunan öğretmenlik mesleği de buna dâhildir.

Öğretim alanında yeterlikler bizler için öğretimde ulaşılması gereken hedefler olarak karşımıza çıkmaktadır. Hangi seviyede veya bağlamda olursa olsun öğretim faaliyetleri ile hedef yetkinliklerin öğrenenlere kazandırılması beklenir. Dolayısıyla bu yeterlikler öğretimi planlamada hedef ve doğrultu gösteren deniz feneri gibidir. Öğretimin planlanmasında yeterlikler;

- Bilgi/beceri tipleri ve seviyelerini belirlemede,
- Ders içeriklerini oluşturmada,
- Okul müfredatlarını oluşturmada,
- Öğretmen adaylarını yetiştirmede,
- Öğretmen mesleki gelişim programlarını oluşturmada

yol göstericidir. Yeterlikler "Ne öğretmeliyiz?" veya "Ne Öğrenmeliyiz?" sorusunun cevabını vermek için program ve öğretim tasarımcılarına yardım eder. Dolayısıyla yeterlikler eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğreten ve öğrenen rolünde olmak fark etmeksizin tüm paydaşları etkiler.

1.2. Dijital Yeterlikler ve Öğretmen Yeterlikleri

Dijital yeterlik; geniş anlamda iş, istihdam edilebilirlik, öğrenme, boş zaman, dâhil olma ve/veya topluma katılım ile ilgili hedeflere ulaşmak için Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT'in) kendinden emin, eleştirel ve yaratıcı kullanımı olarak tanımlanabilir. Dijital yeterlik, görevleri yerine getirmek için BİT ve dijital medyayı kullanırken gerekli olan bilgi, beceri, tutumlar (dolayısıyla yetenekler, stratejiler, değerler ve farkındalık dâhil); sorunları çözmek; iletişim kurmak; bilgileri yönetmek; işbirliği yapmak; içerik oluşturmak ve paylaşmak; ve iş, boş zaman, katılım, öğrenme, sosyalleşme, tüketme ve güçlendirme için etkili, verimli, uygun, eleştirel, yaratıcı, özerk, esnek, etik, yansıtıcı bir şekilde bilgiyi yapılandırmak olarak tanımlanmaktadır (Ferrari, 2012). Bu yönleriyle aynı zamanda bilgi, iletişim veiş birliği, medya, bilişim güvenliği, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi farklı okuryazarlıkları içeren bir yeterliktir.

Öğretmenlerin eğitim alanında sahip olması gereken en yaygın yeterliklerden biri dijital yeterliktir. Günümüz toplumunun zorluklarına ve taleplerine yeterince hazırlıklı olmak için teknolojide yeterlik zorunludur (Voogt ve diğerleri, 2013). Öğrenciler akıllı telefonlar, tabletler ve sosyal ağ uygulamaları gibi dijital araç ve ortamlarla giderek daha fazla zaman geçirmektedirler (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). BİT'in hızlı gelişimi ile birlikte yaşama,

çalışma ve öğrenme biçimi sürekli olarak değişmiştir (Anderson, 2008). BİT'teki gelişmeler, daha önce var olmayan işleri ve becerileri beraberinde getirmiş ve gençlerin henüz var olmayan kariyerler için eğitim almaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmalar, yaratıcı ve yenilikçi çalışanların eksikliğine giderek daha fazla dikkati çekmektedir. Tüm bu gelişmeler, öğretmenlere yeni zorluklar getirmiştir ve hangi öğrenmelerin nasıl gerçekleşeceği konusunda köklü değişiklikler gerektirmiştir. Okulların yalnızca teknolojik araçları temin etmeleri değil aynı zamanda sınıfta teknolojinin kullanımı konusunda dengeyi sağlamaları ihtiyacı giderek artmıştır (Ribble, 2012). Teknoloji eğitimin temelini değiştirdikçe beraberinde yeni sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bunların arasında öğretmenlerin dijital dönüşüme adapte olması bir başka deyişle öğrencilerine yetişmeye çalışması vardır. Çünkü geleceğin eğitimi dijital dünya ile şekillenmektedir.

1.3. Dijital Beceriler ve Dijital Okuryazarlık

İnternet teknolojilerinin çalışma, öğrenme ve eğlenme yöntemlerimizi değiştireceği öngörüsü her geçen yıl ortaya çıkan teknolojiler ile sürekli kendini yenileyerek gerçekleşmektedir. Bilişim teknolojilerinin toplum içinde yaygınlaşması ve bu teknolojiler ile yapılabilen işlerin çeşitliliği, bilişim teknolojilerini etkili, verimli ve güvenli olarak kullanmayı bir zorunluluk yapmaktadır. Bilişim teknolojilerinin toplum içinde bilinçli kullanılması için gerekli bilgi ve becerileri dijital okuryazarlık olarak adlandırılır.

Dijital beceri, günlük yaşamda bir sorunu çözmek için bilgi teknolojisi becerisini kullanma ve uygulama yeteneğidir. Dijital beceriler; bilgileri yönetmek, iletişim kurmak, sorunları çözmek ve içerik oluşturmak için donanım ve yazılım kullanma becerisi gibi temel becerilere hâkim olmayı gerektirir. Dijital becerilerin örgün eğitimde çeşitli hizmet içi eğitimler ve toplumda bilgi teknolojisinin sürdürülebilir kullanımı yoluyla sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Dijital okuryazarlık; günümüz dünyasında çalışabilmek, öğrenebilmek ve eğlenebilmek için iletişim ve etkileşimi bilişim teknolojileri kullanarak etkili, verimli ve güvenli şekilde yapabilecek kadar becerilere sahip olmak demektir. Dijital okuryazarlık, adından da anlaşılacağı üzere bilişim teknolojilerini etkili, verimli ve güvenli olarak kullanabilmek için gerekli minimum yeterliklere sahip olmak demektir. Ancak dijital yeterlikler statik bir çalışma alanı değildir. Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bu teknolojileri kullanarak gerçekleştirilen bireysel amaçların çeşitliliği ve teknolojilerin yapısından kaynaklı güvenlik açıkları nedeniyle bireyler de dijital yeterliklerini güncel tutmalıdırlar.

1.4. Dijital Çağ ve İlgili Tanımlar

Dijital çağda öğretmenin rolü daha karmaşık ve zordur. Öğretmenler dijital çağa ayak uydurabilme, değişimin taşıyıcısı ve dönüşümün bir parçası olabilme gibi birçok rol üstlenmektedirler. Dijital ayak izi, dijital ağ ve dijital kimlik gibi yeni kavramların hayat bulduğu günümüzde öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Dijital dönüşüm ve beraberinde gelişen teknolojiler, dijital vatandaşlık, e-devlet tanım ve uygulamaları dikkat çeken konulardır.

Dijital Dönüşüm

Dijital Dönüşüm Vial (2019) tarafından “bilgi, bilişim ve ağ teknolojilerinin birlikte kullanımıyla bir varlığın özelliklerinde önemli değişiklikleri tetikleyerek iyileştirmeyi / geliştirmeyi amaçlayan bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Yeni değerler ve yöntemler oluşturmak için stratejik yapıda (Selander ve Jarvenpaa, 2016), iş süreçlerinde (Carlo ve diğerleri, 2012) ve iş kültüründe (Karimi ve Walter, 2015) dönüşüm gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği bu dönüşümün bir parçasıdır. Yaratıcılığı ve inovasyonu merkeze alan dijital dönüşüm, geleneksel yöntemlerde daha verimli sonuçlar elde etmek için ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bazen birbirinin yerine kullanılan üç terim ortaya çıkmıştır: dijitalleştirme, dijitalleşme ve dijital dönüşüm. Dijitalleştirme, var olan içeriklerin dijital ortama aktarımını kapsamaktadır. Dijitalleşme, hizmetlerin (örneğin bankacılık işlemleri, öğrenci akademik başarı takibi, vergi ve yasal süreçler) çevrim içi ortamlardan ve uzaktan gerçekleştirilmesini kapsar. Dijital dönüşüm

ise teknoloji adaptasyonu ile veri alışverişi ve otomasyon içeren bütünleşik sistemlerde süreçlerin dijital ortama taşınması ve daha verimli işletilmesini kapsamaktadır. E-devlet servisleri en öne çıkan dijital dönüşüm araçlarıdır.

Dijital Vatandaşlık

2008 yılında Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education, ISTE), öğretmenler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartlarını güncellemiş ve dijital vatandaşlığa dikkat çekmiştir. Özellikle öğretmenler dijital vatandaşlığı anlamaya ve öğretmeye teşvik edilmektedir. Çünkü teknolojide yaşanan gelişmelerle eğitim, ticaret, sağlık, iletişim, hukuk ve güvenlik gibi vatandaşlık boyutları dijital ortamlara taşınmıştır. Öğretmenler öğrencilerini dijital vatandaşlık becerileriyle donatmalı ve öğrencilerin teknoloji okuryazarı olabilmeleri için onlara yardımcı olmalıdırlar (Ribble, 2012). Okullar, öğrenmeyi desteklemek için daha fazla teknoloji kullanımına yöneldikçe, öğretmenlerin yalnızca teknolojiyi nasıl kullanacaklarını ve uygun şekilde entegre edeceklerini anlamalarına değil, aynı zamanda dijital vatandaşlığı ve teknolojinin öğrenciler üzerindeki etkisini anlamalarına da artan bir ihtiyaç vardır (Martin ve diğerleri, 2022). Hem okul içinde hem de okul dışında teknolojiye daha fazla erişim, teknolojinin uygunsuz kullanımı ile beraber siber zorbalık ve dijital mahremiyet gibi büyük riskleri beraberinde getirmektedir.

Dijital vatandaşlık, teknoloji erişimi ve becerilerinin yanı sıra eğitim yetkinlikleri gerektirir. Dijital vatandaşlık, teknoloji kullanımına ilişkin davranış normları olarak tanımlanabilir (Ribble, Bailey ve Ross, 2004). Ayrıca dijital vatandaşlık, dijital dünyada görev yapmak için sorumlu olunan dijital alışkanlıklar (dijital teknolojilerin etkin ve güvenli bir şekilde günlük kullanımı) olarak tanımlanmaktadır (Martin, Gezer ve Wang, 2019). ISTE, dijital vatandaşlığı, öğretmenlerin öğrencilerine öğretmekten sorumlu tutulduğu eğitim teknolojisinin temel bir yönü olarak ifade etmektedir ve bunun için standartlar belirlemiştir. Dijital vatandaşlığa ilişkin eğitimciler için ISTE standardı, "öğretmenlerin öğrencilerine olumlu ve sorumlu bir şekilde dijital dünyaya katılmaları için ilham vermeleri" gerektiğidir (ISTE, 2019).

E-Devlet

E-devlet, daha iyi bir süreç yönetimine ulaşmak için bir araç olarak Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) ve özellikle internetin kullanılması olarak tanımlanmaktadır. İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) e-Devlet Projesi bağlamında, "e-devlet" terimi üç grupta tanımlanmıştır (Field, 2003):

a. E-devlet, internet (çevrim içi) hizmet sunumu ve e-danışmanlık gibi diğer internet tabanlı faaliyetler olarak tanımlanır.
b. E-devlet, devlette BİT kullanımına eşittir.
c. E-devlet, kamu yönetimini BİT'lerin kullanımı yoluyla dönüştürme kapasitesi olarak tanımlanır veya aslında BİT'ler etrafında inşa edilmiş yeni bir hükûmet biçimini tanımlamak için kullanılır. Bu yön genellikle internet kullanımıyla bağlantılıdır.

E-devlet ile yeni liderlik biçimleri, yeni tartışma ve karar verme stratejileri devreye girmektedir. Basu'ya (2004) göre e-devlet, vatandaşlara fayda sağlamak için devlet hizmetlerine erişimi ve bu hizmetlerin sunumunu geliştirmeyi amaçlar. Daha da önemlisi, bir ülkenin kalkınması için sosyal ve ekonomik kaynakları daha iyi yönetmek amacıyla devletin etkili yönetişime ve artan şeffaflığa yönelimini güçlendirmeye yardımcı olmayı amaçlar.

1.5. Dijital Teknolojiler ve Hukuksal Boyut

Bilişim Hukuku, Etik ve Telif Hakları

Günümüzde internetin yaygınlaşması ve açık erişim ile birlikte bilgiye erişim ve bilginin yayılması da hızlanmıştır. Bilgi toplumu bilginin işlenmesinde ve depolanmasında bilgi ve iletişim teknolojilerini baz alan ve temel üretim faktörü bilgi olan bir toplum yapısıdır. Bilgi toplumu ya da Bilgi Çağı, bilgisayar teknolojilerine artan bir bağımlılık, büyük bir bilgi sektörüne yönelik iş gücü ve büyüyen bir iş bölümü gibi bir dizi özellik veya niteliğe sahiptir (Buchanan, 1999). Bu toplumun uyması gereken bilişim etiği dediğimiz bazı kurallar vardır. Bilişim etiği,

bilgisayar, iletişim ve ağ/internet ortamlarında uyulması gereken kuralları tanımlayan normlardır. Bilişim etiği, tüm "bilişim toplumu"nun bilgisayar kullanımı sırasında uyulması gereken kuralları düzenler. Temel amaç, kişilerin azami fayda ve asgari zarar ile bu ortamları kullanmasını güvence altına almaktır. Bilgi toplumunda karşımıza çıkan diğer bir kavram ise telif haklarıdır. Telif hakkı, kişinin her türlü fikri emeği ile meydana getirdiği ürünler üzerinde hukuken sağlanan haklardır. Tonta'ya (2003, sayfa 8) göre telif hakkı, özgün ve yaratıcı eser sahiplerine (yazar, sanatçı, besteci, tasarımcı, vd.) belirli bir süre için yasayla tanınan manevi ve ekonomik haklardır. Telif hakları fikirleri değil, fikirlerin ifade etme biçimini koruma altına almaktadır. Telif haklarının temelde kişisel ve toplumsal olmak üzere iki amacı vardır. Kişisel amaç, yaratıcı eser sahiplerini telif hakları aracılığıyla ödüllendirmek ve daha fazla eser yaratmaya teşvik etmektir. Toplumsal amaç ise özgün ve yaratıcı eserleri belirli bir süre geçtikten sonra toplumdaki herkesin yararlanmasına sunmaktır. Telif hakkı yasaları hangi eserlerin korunup hangilerinin korunmadığını tanımlar, eser sahiplerinin ve kullanıcıların haklarını düzenler ve eser sahibi ile kullanıcı arasında bir denge kurar. Bilişim hukuku ise etik ve telif haklarına paralel olarak doğmuş olan bir kavramdır. Bilişim teknolojilerin kullanımının giderek artmasından ve riskli kullanımından dolayı bilişim suçu dediğimiz bazı suç türleri ortaya çıkmıştır. Bilişim suçu hukuksal yapıda karşılığı olan kavramlardandır. Bilişim suçu, bilgileri otomatik işleme tabi tutan veya verilerin nakline yarayan bir sistemle gayrı kanuni, gayrı ahlaki veya yetki dışı gerçekleştirilen her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Dülger, 2005). Bilişim etiği ya da telif hakkı ihlalleri bilişim suçları kapsamında ele alınmaktadır. Bilişim suçlarıyla ilgili yasal düzenlemeler ise bilişim hukukunu kapsamındadır.

Kişisel Veriler ve Kişisel Verilerin Korunması Kanunu

Kişisel veri, gerçek kişiye ilişkin her türlü bilgiyi kapsamaktadır. Vatandaşlık numarası, adı ve soyadı, kişinin e-posta adresi, IBAN bilgisi, araç plaka bilgisi, görevine uygun olarak ehliyet bilgisi, kişinin fiziksel özellikleri, öğrencinin almış olduğu not bilgisi, aldığı burs miktarı, hangi yurtta kaldığı gibi bilgiler kişisel veri olarak ele alınabilir. Kişisel verilerin korunması, temel bir insan hakkı olan özel hayatın gizliliği ile doğrudan bağlantılıdır. Kişilerin özel hayatının gizliliğini sağlayabilmek için üçüncü kişilerin eline geçmesinde sakınca bulunan verilerinin hukuken korunması gereklidir.

Anayasa'da, kişisel verilerin korunmasıyla ilgili detaylı düzenlemelerin kanunla yapılacağı belirtilmektedir. Anayasa'da öngörülen başta özel hayatın gizliliği olmak üzere temel hak ve özgürlüklerin korunması amacıyla 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) 2016 yılında Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Kişisel verilerin kullanımında aşağıda belirtilen kurallara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Kişisel verilerin toplanmasında hukuka ve dürüstlük ilkelerine uyulması
- Kişisel verilerin elde edildiği kaynakların açık ve net olması
- Kişisel verilerin doğru ve güncel olması
- Verilerin meşru ve gerekli amaçlar için toplanıyor ve işleniyor olması
- Veri toplama amaçlarının açıklanması ve sadece bu amaçlar için kullanılması
- Verilerin amaç için kullanıldıktan sonra muhafaza edilmemesi ve silinmesi

2. Dijital Yeterliklerin Oluşum Süreci ve Değerler

2.1. Neden Dijital Yeterlik Çalışıyoruz?

Dijital yeterliklerin neden gerekli olduğu ve neden üzerinde çalışıldığı sorularının cevabını bulmak için hem ulusal hem de uluslararası boyutta yapılan gelişmeleri incelemek gereklidir. Bu inceleme sonucunda dijital yeterliklerin bir vizyon ya da politika gelişimine ışık tuttuğu veya bu gelişimin bir parçası olduğu görülmektedir.

2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi

Teknolojik ilerleme ve dijital dönüşüm, tüm dünya için yeni bir çağın kapılarını aralamış durumdadır. "Dördüncü Sanayi Devrimi" olarak adlandırılan bu gelişim süreci, insanlık için önemli imkânlar sunarken ülkeler düzleminde ise tüm dengelerin değişmesine ve rekabet koşullarının yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Ülkemizde bu yeni dönemin paradigma değişimlerini, küresel rekabette daha güçlü olmayı, sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı ve toplumsal refah artışını sağlamak amacıyla Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından "2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi" hazırlanmıştır. Bu belgede, Türkiye'nin "Millî Teknoloji Güçlü Sanayi" vizyonunu gerçekleştirmede yol haritası çizilmektedir. "Yüksek Teknoloji ve İnovasyon", "Dijital Dönüşüm ve Sanayi Hamlesi", "Girişimcilik", "Beşerî Sermaye" ve "Altyapı" olmak üzere 5 ana bileşenden oluşan stratejik bir yapı esas alınmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. 2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi ana bileşenleri

Strateji Raporunda Dördüncü Sanayi Devrimi'nin kamu ve özel sektör politikalarının dijitalleşmeye uyumu, küresel tedarik zincirlerine entegrasyon ve iş gücü piyasası yetenek havuzunun ihtiyaçları karşılaması gibi konularda yeni problemleri de beraberinde getirdiği belirtilmektedir. Rapora göre ülkeler ve toplumlar, önceki dönemlerden farklı olarak yeni sınama ve zorluklar ile karşılaşmaktadır. Bir yandan sanayi ve teknolojide gelişim sağlanırkendiğer taraftan bunların yol açtığı yeni nesil problemlere çözüm üretilmesi gerekmektedir. Bu ise çağın gerekliliklerine uygun yeni yaklaşımları elzem kılmaktadır. Eğitim-öğretim süreci ve bunun önemli paydaşı olan öğretmenler, bu dijital dönüşümün bir parçasıdır. Öğretmen dijital yeterliklerini geliştirmek, tüm paydaşlarıyla toplumu harekete geçirebilecek ve devlet politikası ortaya konulan toplumda dijital dönüşümü gerçekleştirebilecek bir girişimdir.

TEDMEM Türkiye'de Öğretmen Dijital Yeterlikleri Raporu

2021 yılında TEDMEM bir rapor hazırlayarak "öğretmen dijital yeterlikleri" kavramını incelemiş ve Türkiye'de öğretmen dijital yeterlikleri çerçevesinin oluşturulması sürecine yönelik öneriler geliştirmiştir (TEDMEM, 2021). Raporda uluslararası kuruluşların öğretmen dijital yeterlik çerçeveleri ve eylem planları incelenmiş; özellikle pandemi döneminde öğretmen dijital yeterliklerine nasıl bakıldığı, hangi gelişmelerin ortaya konulduğu, uygulamalar yapılan eğitim politikaları ve sınırlılıklar incelenmiştir. Türkiye'de merkez düzeyde ulusal ihtiyaçlara göre belirlenmiş bir öğretmen dijital yeterlik çerçevesine ihtiyaç olduğu sonucuna varmışlardır. Özellikle pandemi dönemi ile birlikte öğretmenlerin dijital yeterlikleri önem kazanmıştır. Mevcut durumun belirlenmesi ve ihtiyaçların ortaya konulması önemli hâle gelmiştir. Dijital çağın gerektirdiği becerilere sahip öğretmenler yetiştirmenin ve sayısal uçurumu azaltıp altyapı çalışmalarını hızlandırmanın önemine dikkat çekilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dijital yeterlik, tüm öğretmenler ve diğer eğitim personelleri için temel bir beceri olmalı ve aday öğretmen eğitimi de dâhil olmak üzere öğretmenlerin meslek gelişiminin tüm alanlarına yerleştirilmelidir.

Avrupa Birliği Dijital Eğitim Eylem Planı (2021-2027)

Dijital Eğitim Eylem Planı (2021-2027), Avrupa Birliği (AB) üye devletlerinin eğitim ve öğretim sistemlerinin dijital çağa sürdürülebilir ve etkin bir şekilde uyarlanmasını desteklemek için yenilenmiş bir politika girişimidir. Öğretmenlerin dijital yeterliklerine dair en güncel politika

belgelerinden biridir. Bu plan ile yüksek kaliteli, kapsayıcı ve erişilebilir bir dijital eğitim sunmak, pandeminin teknolojik açıdan fırsatlarını ve zorluklarını ele almak, dijital eğitim konusunda daha güçlü bir iş birliği sağlamak, dijital teknolojilerle ilgili öğretimin kalitesinin ve miktarının iyileştirilmesi, öğretim yöntemlerinin ve pedagojilerin dijitalleştirilmesi için destek, kapsayıcı ve esnek uzaktan öğrenme için gerekli altyapının sağlanması dâhil olmak üzere fırsatlar sunmak hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için Eylem Planı öncelikli iki alan belirlemiştir (Avrupa Birliği, 2021):

1-Yüksek performanslı bir dijital eğitim ekosisteminin gelişimini desteklemek

Müdahale alanları ve eylem önerilerinde yer alan stratejik önceliklerden ilki olan bu öncelikli alanda, öğretmenler ile tüm eğitim personelinin dijital olarak yetkin ve kendine güvenen olması, yüksek kaliteli öğrenme içeriği oluşturulması; altyapı, bağlantı ve dijital ekipman sağlanması ve dijital kapasite planlaması yapılması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Eğitim ve öğretim kurumları için dijital dönüşüm planlarının üzerinde durulmaktadır. Aşağıdaki eylem planlarını içermektedir:

Eylem 1: Başarılı dijital eğitim için kolaylaştırıcı faktörler hakkında Üye Devletlerle Stratejik Diyalog

Eylem 2: Yüksek kaliteli ve kapsayıcı ilköğretim ve ortaöğretim için harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarına ilişkin Konsey Tavsiyesi

Eylem 3: Avrupa Dijital Eğitim İçerik Çerçevesi

Eylem 4: Eğitim için bağlantı ve dijital ekipman

Eylem 5: Eğitim ve öğretim kurumları için dijital dönüşüm planları

Eylem 6: Eğitim ve öğretimde yapay zekâ ve veri kullanımı

2-Dijital dönüşüm için dijital becerilerin ve yeterliklerin geliştirilmesi

İkinci stratejik öncelik olan bu alanda erken yaşlardan itibaren temel dijital beceriler ve yeterliklerin, dezenformasyonla mücadele de dâhil olmak üzere dijital okuryazarlığı teşvik etmenin, yeni teknolojilerin, bilgisayar eğitiminin önemi ve genç kadınların dijital yaşamın bir parçası olması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu kapsamda, eğitim ve öğretimde dijital becerilerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine ilişkin Avrupa Birliği Konseyi tavsiyesi ve dijital eğitimde iş birliğini geliştirmek için Avrupa Dijital Eğitim Merkezi kurulacağı belirtilmiştir. Ayrıca hızla değişen, teknoloji odaklı bir ekonomi ve toplumun herkesin dijital becerilere sahip olmasını gerektirdiği anlayışıyla Avrupa Dijital Beceri Sertifikası çalışmalarının başlatılması ve bundan sonraki bölümde anlatılacak olan Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi'ni (DigCompEdu) temel alması hedeflenmiştir.Aşağıdaki eylem planlarını içermektedir:

Eylem 7: Öğretmenler ve eğitimciler için dijital okuryazarlığı teşvik etmek ve eğitim ve öğretim yoluyla dezenformasyonla mücadele etmek için ortak yönergeler

Eylem 8: Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi'ni yapay zekâ ve verilerle ilgili becerileri içerecek şekilde güncellemek

Eylem 9: Avrupa Dijital Beceri Sertifikası

Eylem 10: Eğitim ve öğretimde dijital becerilerin sağlanmasının iyileştirilmesine ilişkin Konsey tavsiyesi

Eylem 11: Öğrencilerin dijital becerilerine ilişkin uluslararası veri toplanması ve öğrencilerin dijital yeterliği için bir AB hedefinin tanıtılması

Eylem 12: Dijital Fırsat Stajları

Eylem 13: Kadınların STEM'e katılımı

2021-2027 yılları için öngörülen Dijital Eğitim Eylem Planı; öğretme ve öğrenme için dijital teknolojinin daha iyi kullanılması, dijital yeterlikler ve beceriler geliştirmek, daha iyi veri analizi ve öngörü yoluyla eğitimi iyileştirmek öncelikli alanlarına sahip olan ilk Dijital Eğitim Eylem Planı (2018- 2020) üzerine kurulmuştur. Bu eylem planlarında dijital yeterlikler ve beceriler sürekli mercek altına alınan konular olarak görülmektedir. Her eylem planının ana kahramanının öğretmenler olduğu da dikkati çekmektedir. Çünkü öğrencilerle ilgili tüm

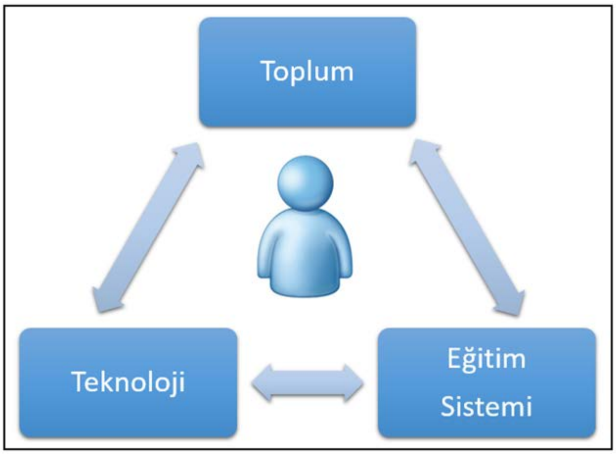
paydaşların, özellikle öğretmenlerin ve okul liderlerinin kaliteli ve profesyonel olmaları öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Öğretmenler tüm öğrenciler için yüksek kaliteli eğitim elde etmede kritik bir rol oynarlar ve bu nedenle yeterliklerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekir.

2.2. Yeterlikler Nereden Gelmektedir?

Toplumların sahip oldukları ihtiyaçları gidermek için gerçekleştirdikleri ekonomik, sosyal ve politik faaliyetler, gelişmenin ve ilerlemenin nedenleri arasında gösterilir. Bu ilerlemede teknoloji önemli bir rol oynamaktadır. En genel anlamıyla teknoloji, insan ihtiyaçlarını en verimli şekilde gidermek için kullanılan araçlar ve süreçler olarak tanımlanabilir.

Toplumların ilerlemesinde bireyler, toplumun ihtiyaçları, teknoloji ve eğitim sistemi birbiri ile etkileşim içinde olan bileşenlerdir. Bireylerin hayatta kalmaları ve yaşamlarını sürdürmeleri, ihtiyaçlarını karşılama yetenekleri ile ilişkilidir. Toplumlar bireylerden oluşmaktadır ve toplum içindeki bireylerin çoğunluğunun benzer ihtiyaçlara sahip olması, bu ihtiyaçların giderilmesi için yöntemler ve araçlar geliştirilmesini gerektirir. Kuramsal olarak insan ihtiyaçları sınırsız ancak bu ihtiyaçları giderecek kaynaklar sınırlıdır. Dolayısıyla insan ihtiyaçlarının verimli şekilde giderilmesi gereklidir. Toplum ihtiyaçlarının verimli giderilmesi için kullanılması gereken kaynakların elde edilmesi ve sürekliliğini sağlayacak yöntemlerin geliştirilmesi, teknoloji kullanımı ile mümkündür. Ancak burada toplum ve onu oluşturan insanların ihtiyaçlarının sınırsız olması, bu ihtiyaçları giderecek kaynakların ise sınırlı olması, sürekli olarak kaynakların daha verimli kullanılması için bir baskı oluşturur. Kaynakların verimli kullanılabilmesi için uygulanacak stratejilerden biri ihtiyaçları gidermek için teknolojiler geliştirmek ve yaygınlaştırmaktır.

Kaynakların verimli kullanılabilmesi için yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve toplum içinde kullanımlarının yaygınlaştırılması bir gerekliliktir. Teknolojik araçlar ve süreçlerin kullanımı ancak onları kullanım yetkinliklerine sahip bir toplum ve bu toplumu oluşturan bireyler ile mümkündür. Bireylerin bu yeterliklere sahip olması ise sistemik ve sistematik eğitim-öğretim yapılarının -eğitim imkânlarının- varlığı ile mümkündür. Eğitim seviyesi yüksek bir toplum, bir yandan kaynakların verimli kullanılması ile refah seviyesini artırırken diğer yandan bu refahın getirdiği yaşam standartlarını korumak ve iyileştirmek için yaptığı faaliyetlerle yeni ihtiyaçlar ortaya çıkarır. Ortaya çıkan ihtiyaçların da etkili ve verimli olarak çözülmesi yeni teknolojiler ile mümkündür. Yeni teknolojileri ortaya çıkaran durum; var olan teknolojiyi kullanmak için eğitim imkânları ile farkındalık seviyesi artan toplum, bu toplumun yeni ihtiyaçlarının oluşması ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçların yeni teknolojiler ile giderilmesi olarak tanımlanabilir. Bu durum Şekil 2’de gösterildiği gibi tüm elemanların birbirini pozitif beslediği bir döngü olarak çalışmaktadır. Teknoloji ve toplum etkileşiminde eğitim bir katalizör görevi görerek yeni teknolojilerin yayılımını ve kullanımını artırıp yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasına sebep olur. Bu ihtiyaçlar da topluma eğitim verilmesi ile artan bilgi ve beceriler sayesinde oluşan bilgi ve beceri birikimleriyle ortaya çıkarılan yeni teknolojiler yardımı ile giderilir. Böylelikle bir yandan toplumun eğitim seviyesi yükselirken diğer yandan yeni teknolojilerin ortaya çıkması sağlanarak toplumun refah artışına katkı sağlanır.



Şekil 2. Teknoloji, toplum ve eğitim sistemleri arasındaki ilişki

Tablo 1'de sunulan örnekte taşıma ve ulaşım toplumların temel ihtiyaçlarından biridir. Bu ihtiyacı verimli şekilde giderme yöntemlerinden biri olarak icat edilen tekerlek (devinim); insanlık tarihi boyunca önce at gücü ile çekilen araba, daha hızlı ulaşım için içten yanmalı motor gücüyle çalışan otomobil, daha hızlı ve verimli ulaşım için içten yanmalı motorların iyileştirilmesi, daha az gaz emisyonları için hibrit ve elektrikli araçlar ve son olarak daha güvenli ulaşım için otonom sürüş teknolojilerini ortaya çıkarır.

Tablo 1. *Teknoloji, toplum ve eğitim arasındaki ilişkinin örneklenmesi*

Farkındalık artması (Eğitim)	İhtiyaç (Toplum talebi)	Çözüm (Teknoloji)
Taşıma ve ulaşımın kolay yapılabilmesi zenginliği artırır.	Daha kolay taşıma ve ulaşım yöntemlerine olan talep	Tekerlek ve at arabası
At arabası kullanarak daha hızlı taşıma ve ulaşım yapılabilir.	Taşıma ve ulaşımın at arabasından daha hızlı yapılması ihtiyacı	İçten yanmalı motor ve otomobil
İçten yanmalı motorlu araçların kullanım ve bakımındaki avantaj ve dezavantajları hakkında bilgilenmek	Kullanımı ve bakımı daha ucuz, konforlu ve hızlı otomobiller	Verimli içten yanmalı motorlar ve güvenlikleri artırılmış otomobiller
Verimli içten yanmalı motorlu araç kullanmanın çevreye verdiği zararlar hakkında bilgilenmek	Çevreyi daha az kirleten taşıma ve ulaşım teknolojileri	Hibrit ve elektrikli araçlar
Hibrit ve elektrikli araç kullanmanın getirdiği verimlilik ve güvenlik avantajlarını bilmek	Optimik verimli ve güvenli ulaşım	Otonom sürüşlü hibrit ve elektrikli araçlar

Yukarıda bahsedildiği üzere toplumun yaşamın sürdürebilmesi için giderilmesi gereken ihtiyaçları, bu ihtiyaçlara çözüm için üretilen teknolojiler, teknolojilerin kullanımı ve yaygınlaştırılması için eğitim ile toplumun farkındalık seviyesi ve yeterliklerinin artırılması, artan farkındalık ve seviyesinin toplumda yeni ihtiyaçlar ortaya çıkarmasının yanında bu ihtiyaçları teknoloji ile çözecek bilgi birikiminin oluşmaya başlaması ve bu döngünün devam etmesi; teknolojiyi ve toplumun eğitim seviyesini ilerletme durumunu ortaya çıkarır.

Makro seviyede bu durum toplumların ekonomi anlamında 3 çağa ayrılması ile ifade edilir: tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu. Toplumların bu çağlar arasında evrilerek gelişmesi, her çağın kendi içinde sahip olduğu ihtiyaçları teknoloji ile çözmesi ile gelişen bilgi birikimi, bu birikimlerin eğitim sistemleri yoluyla topluma aktarılması ve yeni yeterlikler kazanan toplumların yeni ihtiyaçlar ve bunları gidermek için yeni teknolojiler üretmesi ile gerçekleşir.

Benzer ilişki Sanayi Devrimi süreçlerinde de görülmektedir. 18. yüzyılda İngiltere'de insan ve hayvan gücü ile yapılan işlerin buhar makinesi gücü ile yapılmaya başlanması ile ortaya çıkan 1. Sanayi Devrimi, kendi ekosistemi içinde oluşturduğu teknolojik yeniliklerle üretim ihtiyaçlarına çözüm geliştirme, bu yeniliklerin toplum içinde yaygınlaşması ve kullanılması için eğitim sistemi geliştirme ve öğretilmesi gereken becerileri tanımlama ve teknolojik yenilikler hakkında farkındalık ve beceri seviyesi artan toplumun yeni ihtiyaçlar ortaya koymasının ardından bu ihtiyaçların teknoloji ile çözülmesi talepleri döngüsü devamında yeni sanayi devrimleri ortaya çıkarmıştır. 1. Sanayi Devrimi'nde buhar gücü ile üretim teknolojisi ön planda iken 2. Sanayi Devrimi'nde içten yanmalı motor ve elektrik teknolojileri ile üretim, 3. Sanayi Devrimi'nde bilişim teknolojileri ile verimli üretim ve son yaşadığımız 4. Sanayi Devrimi'nde (endüstri 4.0) ise otonom sistemler ile üretim kavramları ön plana çıkmıştır.

Her sanayi devriminin kendi içinde geliştirdiği teknolojilerin geliştirilmesi, kullanımı ve iyileştirilmesi için uygun yeterlik seviyesine sahip toplum bireylerine ihtiyacı vardır. Bu bireylerin yetiştirilmesinde eğitim sistemlerinin birincil dereceden katkıları bulunmaktadır. Yukarıda da belirtildiği üzere öğretimde kazandırılacak olan bilgi ve becerilerin neler olacağını toplumun talepleri ve bu talepler doğrultusunda toplumdaki bireylerin sahip olması gereken yeterlikler belirlemektedir.

2.3. Yeterliklerin Belirlenme Süreci

Toplumdaki bireylerin eğitim yoluyla elde edecekleri yeterliklerin belirlenme süreci, bilimsel olarak işletilen bir süreçtir. Bu süreç çok basamaklı olarak yürüyen ve "ihtiyaç analizi" olarak da adlandırılan bir veri toplama ve analizi süreci olarak gerçekleştirilmektedir. Herhangi bir mesleğin veya alanın yeterlikleri statik değildir. Teknolojideki yenilikler ve gelişmeler, toplumun yeni ihtiyaçlarını verimli şekilde karşılarken bu teknolojileri kullanacak bireylerden talep ettiği yeterlikler, dinamik olarak basitten karmaşığa doğru sofistikasyon kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleği de istisna değildir.

Elbette ki bir bilimsel çalışmada elde edilen sonuçların geçerli, güvenilir olması ve ilgili paydaşlara yol göstermesi için ayrıntılı çalışmalar gerekmektedir. Ancak buradaki konuyu fazla genişletmemek adına meslek yeterliklerinin belirlenmesinde genel olarak 4 basamaklı bir süreç izlendiği belirtilebilir. Öncelikle yeterlikleri analiz edilecek alan ile ilgili uzun süredir çalışmış kanaat önderleri veya akademisyenlerden söz konusu alanın geleceği ve geleceğinde gerekli becerilerin neler olabileceği konusunda ön bilgiler edinmek gereklidir. Bu bilgiler çoğunlukla ilgili kişilerle yüz yüze görüşmeler veya konu hakkında yazdıkları eserleri incelemek ile derlenir. Bu bilgiler derlendikten sonra çoğunlukla bir anket hâline getirilerek bir sonraki basamakta ilgili alanda işveren veya yönetici olarak çalışanlara söz konusu beceriler ve varsa ek beceriler hakkında fikirleri sorulur. Bu anketlerde çoğunlukla ilgili meslek alanında kanaat önderleri veya akademisyenlerin bahsettiği yeterliklerin ne kadar önemli olduğunun işaretlenmesi istenmektedir.

Yeterliklerin belirlenmesinde ikinci ana basamak, ilgili meslek alanında işveren veya yönetici pozisyonlarında çalışanların meslek yeterlikleri hakkında geliştirilmiş olan anketteki yeterlikleri kendi düşündükleri önem derecesini gösterecek şekilde işaretlemeleridir. Bu çalışmada katılımcıların anketteki sorulara veya ifadelere verdikleri cevaplar her bir yeterliğin ilgili meslekteki varlığını ve ne kadar önemli olduğunu belirler.

Üçüncü basamak olarak yeterliklerin ortaya çıkarılmasındaki amaç, bunları topluma kazandıracak eğitim yapılarını oluşturmaktır. Yeterlikleri eğitim ile topluma kazandırmak için

müfredat geliştirenler, ortaya çıkan yeterlikler ve alt bileşenlerinden eğitim programları oluşturarak örgün veya yaygın eğitim yapılarında eğitim-öğretim çalışmalarında bulunurlar. İhtiyaç analizi çalışması ile ortaya çıkarılan yeterlikler, geliştirilecek olan müfredata yol göstererek öğrenenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler için öğretim tasarımı yapılmasına katkı sağlar.

Son basamak olarak örgün ve yaygın eğitim yapılarında ilgili yeterlikleri kazandıracak eğitim-öğretim faaliyetleri uygulandıktan sonra eğitimlerin, katılımcıların ve yeterliklerin değerlendirilmesi ve iyileştirilme çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Yeterlikleri sağlamak için geliştirilen bu eğitim programlarında güncel yeterlikleri sürekli izleme ve programlarda iyileştirme çalışmaları yapılır.

Yukarıda kısaca açıklandığı üzere mesleklerin güncel yeterliklerini belirleme, bu yeterlikleri topluma kazandırmak amaçlı eğitim programları hazırlama ve eğitim programlarının izlenme ve iyileştirme süreçleri döngüsel olarak işleyen süreçlerdir. Bu süreç Şekil 2'de de gösterildiği üzere birbirini pozitif besleyen bir sistem döngüsüdür. Teknoloji, toplum ve eğitim sistemi toplumun talepleri doğrultusunda geliştirilen teknolojiler bu teknolojilerin kullanılması için toplumun eğitilmesi ve eğitilen toplumun yeni ihtiyaçlar ve buna cevap veren teknolojiler ile ilerleme göstermesi; yeterliklerin de sürekli güncellenmesini ve eğitim sistemlerinin iyileştirilmesini gerektirir.

2.4. Yeterlikler İçin Temel Değerler

Buraya kadar teknoloji, toplum ve eğitim sistemi arasındaki etkileşim ve bunun meslek yeterlikleri üzerindeki etkisinden söz edildi. Mesleki yeterlikler, her meslek için hatta aynı mesleğin farklı zamanlarında kullandığı teknoloji seviyesi için farklılık gösterebilir. Dolayısıyla yeterlikleri çalışabilmek için ortak bir zemin yakalamak ve toplumun temel yeterlikleri kazanması için hangi değerlerin çalışılması gerektiği bir soru olarak durmaktadır.

Teknolojik yeterliklerin çalışılması için temel değerler üç farklı açıdan ele alınmaktadır. Birinci olarak literatürde ilk defa 1997 yılında Fryer (1997) tarafından İngiltere Çalışma Bakanlığına sunulan bir raporda geçen 21. yüzyıl becerileri listesi, yetkinlikleri çalışmak için temel değerleri göstermektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu değerler çalışanlarda ve toplumdaki bireylerde olması gereken yetkinlikleri ortaya koymaktadır. Güncellenerek günümüze kadar gelen bu değerlerden bazıları:

•*Eleştirel düşünme:* Doğru bilgiye ulaşmak için kaynakları araştırmak ve ulaşılan bilginin doğruluğunu bilimsel yöntemler ile doğrulama becerisidir. Eleştirel düşünme aynı zamanda bilgi okuryazarlığı ile doğrudan ilişkilidir. Topluma sunulan bilginin kanıta dayalı ve doğrulanabilir olması bu bilginin alıcısının da kendisine sunulan bilgi hakkında kontroller yapabilme farkındalığına sahip olması temel değerlerden biridir.

•*Problem çözme:* Gerçek hayatta her zaman karşılaşılan iyi yapılandırılmamış problemleri çözebilmek için problem çözme sürecini içselleştirerek kullanabilme becerisidir. İyi yapılandırılmamış problemleri çözmek için problemi tanımlama, alternatif çözümler arasından en iyisini seçme, çözümü deneme ve değerlendirme gibi basamaklardan oluşan problem çözme sürecini uygulama; yeterlikler için temel alınan değerlerden biridir.

•*Takım çalışması:* Farklı yeteneklere, tecrübelere ve görüşlere sahip insanların bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelebilmesi ve beraber çalışmasıdır. Günümüz dünyasında mesleklerin ve geliştirilen projelerin disiplinlerarası çalışma gerektirmesi, bireylerin takımlar içinde çalışmasını gerekli kılar.

•*Teknoloji okuryazarlığı:* Toplum hayatının ortaya koyduğu problemlerin çözümleri üzerinde çalışmak, güncel teknolojileri, özellikle bilişim teknolojilerini yeterli ustalıkta kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla yeterlikler geliştirilirken veya çalışılırken güncel teknolojilerden hangileri ve ne kadarı hakkında temel bilgi ve beceri sahibi olunması gerektiğini belirlemek önemlidir. Teknolojinin gelişmesi, toplumun teknoloji okuryazarlığı ile ilgili becerilerinin de gelişmesini ve güncellenmesini gerektirir. Dolayısıyla teknoloji okuryazarlığı

için gerekli bilişim teknoloji yeterlikleri hemen her meslek için düzenli aralıklarla güncellenmek durumundadır bu da teknoloji okuryazarlığını yeterlikler için bir değer yapmaktadır.

•*Sürekli öğrenme ve gelişim:* Öğrenme, bireyin sadece okul hayatı ile sınırlı bir kavram değildir. Teknolojinin ve toplum ihtiyaçlarının bir bireyin etkili çalışma hayatı boyunca hızlı değişimleri, iş hayatındaki bireylerden hizmet yıllarının başından sonuna kadar olan zaman içinde yeni bilgi ve beceriler öğrenmelerini gerekli kılar. Kendi kendine öğrenme, sürekli öğrenme ve gelişim; çalışan bireylerin iş hayatında değişen şartlara rağmen başarılı olmalarını garanti altına almanın tek yöntemidir. Öğrenme ve gelişim, kurumlar için de sektörlerinde stratejik bir avantajdır. Meslek yeterliklerinin belirlenmesinde sürekli öğrenme temel alınan değerlerden biridir.

•*Yenilikçilik:* Toplumun yaşam kalitesinin iyileştirilmesi için ortaya koyduğu yeni ihtiyaçların daha önceden var olan çözümlerden daha verimli olan yeni çözümlerle giderilmesi gerekir. Yeterliklerin oluşturulmasında temel alınan değer olarak yenilikçilik bu yeni çözümlerin geliştirilmesi için toplumun eğitimine katkı sağlamaktadır.

Yeterliklerin çalışılmasında temel alınan bir diğer değerler grubu Gardner (2007) tarafından "Gelecek İçin 5 Zihin" (Five minds for the future) eserinde açıklanmıştır. Gardner (2007) bu eserinde bireylerin eğitimleri için temel alınan değerlerin kendilerine hayat boyu öğrenme ve gelişim fırsatı sunmasını, bunun da toplum hayatının gelişimine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Yeterliklerin çalışılmasında temel değerler olarak;

- *Alan bilgisinde zihin (The disciplined mind):* Günümüzde meslek alanları farklı disiplinlerden gelen bilgiler ile zenginlik kazanmıştır. Herhangi bir mesleği sadece ait olduğu alanın bilgisiyle icra etmek mümkün değildir. Bunu yapabilmek için birden fazla disiplin hakkında bilgi sahibi olmak gerekliyken bu disiplinler arasından meslekle doğrudan ilgili olan alanda uzmanlık bilgisine derinlemesine sahip olmak ve meslek yaşamı boyunca düzenli olarak alan hakkında bilgi birikimini artırmak için öğrenme ve gelişim stratejilerinin geliştirilmesi olarak belirtilir.
- *Sentezleyen zihin (The synthesizing mind):* Bireylerin mesleği ile doğrudan ilgili alanda derinlemesine bilgi sahibi olmasının yanı sıra farklı disiplinlerde de bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Bireyden meslek alanındaki problemleri çözerken veya performansını gerçekleştirirken farklı disiplinlerden bilgiler sentezleyerek çözümler üretmesi beklenmektedir. Örneğin bir kimya öğretmeni, kimya öğretimi ile ilgili alan bilgisi hakkında derinlemesine bilgi ve beceri sahibi olarak kimya öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken kimya öğretiminde materyal geliştirme, kimya öğretiminde bilişim teknolojileri kullanımı veya kimya öğretiminde sanal laboratuvarlar oluşturma konularında da farkındalık seviyesinde bile olsa çalışan bilgiye sahip olmalıdır. Bireyin farklı disiplinlerde sahip olduğu bilgi ile esas disiplini olan kimya öğretmenliği bilgisini birleştirip kimya öğretiminde daha etkili öğretim yöntemleri kullanımını kendisi ve başkaları için anlam taşıyacak şekilde açıklaması sentezleyen zihin olarak karşımıza çıkar.
- *Yaratıcı zihin (The creating mind):* Bireylerin meslekleri ile ilgili ana alan bilgisi ve onun etrafındaki disiplinleri kullanarak kendi alanlarında var olan problemlere çözümler geliştirmesi ve bunları diğer meslektaşları tarafından kullanılabilir hâle getirebilmesidir. Yaratıcı zihin, yeni bilgi üretimi ve geliştirilmesi için bir alanda çalışan bireyler için gereklidir. Alanda var olan problemlere çözümler üretilmesi, her zaman yeni çözümler için diğer bireylere fikirler vererek toplumdaki her bireyin yaratıcı zihnini besler.
- *Saygı duyan zihin (The respectful mind):* Kendisininkinden farklı kültüre, yaşam tarzına ve özelliklere sahip bireyleri ve toplumları anlamaya, onlarla beraber çalışma ve yaşama becerilerine değer veren zihindir. Küresel olarak birbirine bağlı topluluklardan ve toplumlardan oluşan günümüz dünyasında bir arada yaşamak ve çalışmak için insan

topluluklarının birbirine anlaması ve farklılıklarına saygı duyması, barış içinde yaşamak için ön gerekliliklerden biridir.

- *Etik zihin (The ethical mind):* Bireylerin bir insan, çalışan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirirken etik kurallara uygun davranışlar göstermesi gerekmektedir. Elbette ki burada "Etik olan davranış nedir?" sorusunun cevabının bireyin içinde yaşadığı zamana ve topluma göre farklılıklar gösterebilmesi durumu göz önünde bulundurulmakla birlikte evrensel etik kurallarının toplumdan topluma fark göstermeyeceği bir gerçektir. Ayrıca kurum ve kuruluşlar etik çalışma ilkelerini misyonlarına, vizyonlarına ve stratejik planlarına yansıtarak kendi etik anlayışlarını kamuya ilan etmektedir. Etik zihin, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken bu kuralları hem uygular hem de etkileşimde olduğu bireylere örnek olmaya çalışır.

Gardner'in (2007) ortaya koyduğu bu temel değerler, Fryer'in (1997) bahsettiği 21. yüzyıl yeterlikleri değerleri ile benzer yanlar göstermektedir. Yeterlikler oluşturulurken temel alınan bu değerler bireylerin değişen şartlara göre formal eğitim ortamlarında bilgilerini güncellemek yerine yaşam boyu öğrenmeyi garanti altına alan yaklaşımları önermektedir.

Yeterlikler oluşturulurken temel alınan bir diğer değerler grubu ise UNESCO tarafından öğretmen yeterliklerini geliştirmek için ortaya konmuş değerlerdir. Elbette ki bu değerler de Fryer ve Gardner'in ortaya koyduğu değerler ile paralellik göstermektedir. Öğretmenler için geliştirilen öğretim programlarının bu değerleri yansıtması, gelecek kuşaklar için de bu değerlerin yaygınlaşmasına yardım edecektir. Bu değerler:

- *Temel mesleki bilgilerde yetkin olma:* Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik de dışarıdan bakıldığında tek bir meslek gibi görünse de kendi içinde alt disiplinlere ve uzmanlık alanlarına ayrılmıştır. Her alt disiplinin kendine ait alan bilgisi ve bu bilgilerin yanında o alanı destekleyen yan disiplin olarak değerlendirilebilecek alanlar yer almaktadır. Öğretmenler ve öğretmen adayları temel meslek alanlarında yetkin bilgilere sahip olmanın yanında kendi alanları için yan disiplinler olarak değerlendirilen diğer alanlarda da farkındalık seviyesinde bilgiye sahip olmalıdırlar. Böylelikle kendi alanları ile ilgili bir yenilik geliştirebilmek için disiplinler arası sentez yapabilme imkânına kavuşurlar.
- *Kapsayıcı eğitim kültürünü yaygınlaştırma:* Genelde küresel toplum, özelde ise belli bir coğrafyayı paylaşan insan toplulukları farklı özelliklere sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu farklılıkları anlama, farklılıklara saygı duyma ve bir arada yaşamak için yapılması gerekenler hakkında birlikte çözüm üretebilmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması, temel değerlerden biri olarak belirtilmiştir. Bu farklılıklar aynı toplum içinde farklı dile sahip bireylerle iletişim, farklı yeteneklerin geliştirilmesi için eğitim programlarının oluşturulması olabilir. Bir diğer kapsayıcı eğitim değeri fiziksel, zihinsel veya duygusal yetersizliklere sahip bireyleri eğitim sistemi içine dâhil edecek çözümlerin üretilmesidir. Eğitimin kapsayıcı olması için cinsiyet eşitliğini gözetmek bu değerlerdendir. Kadın ve erkek bireylerin eğitime erişim fırsatlarından eşit şekilde faydalanmaları, cinsiyetlerine uygun eğitim etkinliklerinin varlığı ve erişilebilir olması gerektiği gibi değerler, öğretmen eğitimine yön veren değerler olarak görülmektedir.
- *İnsani becerileri kazandırma:* Eğitim, bir bütün olarak bakıldığında toplumun üzerinde anlaşılan değerler ile kültürlenme ve bu değerleri sonraki nesillere aktarma sürecidir. Öğrenenlere yalnızca ilgili alan bilgisinin kazandırılması gelişim için yeterli olmayabilir. Yaşanabilir bir toplum için bireylerin duygusal durum farkındalığı, empati kurabilme, etik değerleri anlama ve bunlara uygun davranışlar gösterme, farklı kültürleri anlama ve bunlara saygı duyma gibi değerleri de kazanması gereklidir. Öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini belirlerken göz önüne alınan değerlerden birisi de öğrenenlere bu sayılan insani becerilerin kazandırılması olmaktadır.
- *Öğrenme topluluğu ve öğrenen organizasyon olma:* Günümüzde her geçen gün daha yaygın olarak kullanılan yapılandırmacı öğrenme uygulamaları ve dinamik web

teknolojilerinin katkısı ile birlikte öğrenme ve yenilikçi fikirler geliştirmek hayatın vazgeçilmez bir bileşeni olmuştur. Herhangi bir meslek topluluğu içindeki bireylerin meslekleri ile ilgili sürekli öğrenmeyi mesleklerinin bir parçası hâline getirmesi, kurum ve kuruluşların hedef kitlesine sunduğu ürün veya hizmeti rekabetin en üstünde tutabilmesi için çalışanlarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi; stratejik bir üstünlük olarak görülmektedir. Herhangi bir meslekte yeterlikler belirlenirken meslekte yer alacak kişilerin sürekli mesleki öğrenme ve gelişimi benimsemesi, bunu gerçekleştirecek faaliyetlerin verimliliğini ve sürekliliğini garanti altına alacak yöntemlere değer vermesi gereklidir. Kendi meslek alanından bireyler ile bilgi üretimi ve paylaşımı gerçekleştiren öğrenme topluluğu oluşturma ve aynı kurum içinde gerçekleşen faaliyetlerden dersler çıkararak ürün ve hizmetlerinde iyileştirmeler yapmayı öğrenen organizasyonları oluşturmak, bu konulara değer veren bireyler ile mümkündür. Yeterlikleri belirlerken temel alınan değerlerden biri de sürekli mesleki gelişime değer vermektir.

Her ne kadar yukarıda sayılan bu değerler, ayrıntılı olarak bu yetkinliklerin nasıl kazandırılacağı konusunda yol göstermese de eğitim yoluyla kazandırılacak olan yetkinliklerin belirlenmesinde temel alınan değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Her üç değer grubu karşılaştırıldığında mesleki yeterliklerin belirlenmesinde ortaya çıkan ortak değerler;

- Problem çözmek için uzmanlık bilgisini ve diğer disiplinlerdeki bilgileri sentezleyen
- Var olan problemleri çözmek için başkalarının da kullanabileceği ürünler veya yöntemler geliştirebilen
- Sürekli öğrenmeyi ve tecrübelerinden ders çıkarmayı sistematik hâle getirebilen
- Farklılıklara saygı duyan
- Mesleki ve günlük hayatında etik ve insani değerleri ön planda tutan bireylerin yetiştirilmesi olarak görülmektedir.

Her meslekte olduğu gibi öğretmen yeterliklerinin, özellikle dijital yeterliklerin, ortaya konulmasında da bu değerlerin temel alınması günümüz öğretmenlerine ve gelecek nesillere daha yaşanabilir bir dünya oluşturulması için gerekli bilgi ve becerilerin oluşturulmasına öğretimsel altyapılar hazırlamaktadır.

3. Dijital Yeterlikler Çerçeveleri

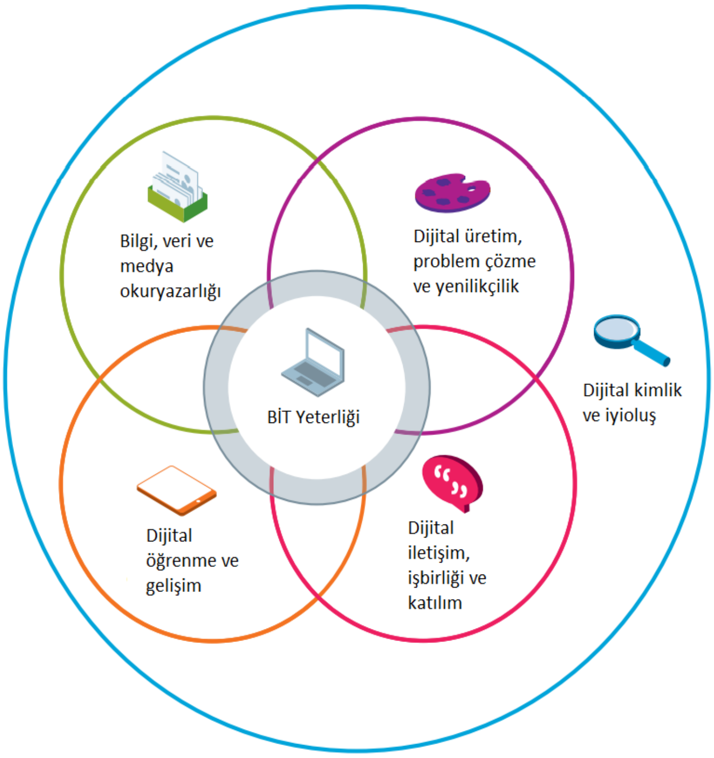
Günümüzde bilişim teknolojileri okuryazarlığına hangi bilgi ve becerilerin dâhil edilmesi gerektiği konusunda farklı çalışmalar ve tanımlamalar bulunmakla beraber genellikle güncel bilişim teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak amaçları gerçekleştirecek beceriler bu listeye dâhil edilmektedir. Bu çalışmalardan en çok bilinenleri JISC (Joint Information Systems Committe - Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi), Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi (DigCompEdu) ve UNESCO Öğretmen Yeterlikleri Çerçeveleridir. Genel olarak bu çerçeveler dijital teknolojiler kullanılarak yapılacak görevleri tarif eder ancak hangi teknolojileri kullanarak bu görevlerin gerçekleştirileceği konusunda rehberlik yapamaz. Bunun nedenlerinden biri ve en önemlisi, yıllar içinde donanım ve internet altyapı kapasitesinin artmasına bağlı olarak gelişmiş işlevleri olan yazılımların geliştirilmesi ile sözü edilen görevleri yapmak için kullanılan dijital teknolojilerin kısa zamanda eskiyerek yerlerini yeni yazılım ve donanımlara bırakacak olmasıdır. Bu çerçeveleri değerlendirirken okuyucu, bulunduğu yıl içinde var olan teknolojiler ile çerçevede sözü geçen görevleri yapmayı planlamalıdır.

Yukarıda sözü edilen yeterlik çerçeveleri, alanyazında en çok ele alınan öğretmen teknoloji yeterlik çerçeveleridir. Bu çerçeveler haricinde Mishra ve Koehler'in (2006) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Çerçevesi, Falloon'un (2020) Öğretmenler İçin Geniş Tabanlı Dijital Yetkinlikler Çerçevesi, Puentedura'nın (2006) SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition - Yerine Kullanma, İşlevini Artırma, Değiştirme, Yeniden Tanımlama) Modeli ve Partnership for 21st Learning koalisyonun hazırlamış olduğu P21 Learning Framework (2019) yeterlikler çerçeveleri bulunmaktadır.-Mevcut gidişatta teknolojinin

hızla gelişmesi, eğitim uygulamalarının içine daha fazla teknolojinin entegre olması ve bunun sonucu olarak öğretmenlerden teknolojik yeterlikler seviyelerine yönelik beklentinin artması nedeniyle öğretmenler için daha fazla dijital yeterlikler çerçevelerinin alanyazında yer alacağı öngörülebilir.

3.1. JISC (Joint Information Systems Committe - Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi)

JISC (Joint Information Systems Committe-Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi) tarafından ortaya konulan dijital yeterlikler çerçevesi, eğitimcilerin ve öğrencilerin sahip olması gereken dijital yetkinlikleri 6 alanda ve 15 yetkinlik başlığında açıklamaktadır. Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi sadece öğretmenlik mesleği özelinde değil, farklı mesleklerde çalışan tüm bireylerin sahip olması gereken dijital yeterlikleri düzenli bir liste hâlinde açıklamıştır. Bu alanlar Şekil 3'te gösterilmiş ve devamında açıklanmıştır.



Şekil 3. JISC (Joint Information Systems Committe - Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi) dijital yeterlikleri (kaynak: https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/building-digital-capability)

1. BİT kullanım yeterlikleri
    a. *BİT yetkinliği:* BİT cihazlarının, uygulamalarının ve hizmetlerinin kullanımları; yeni cihazların, uygulamaların ve hizmetlerin güvenle benimsenmesi ve yeni teknolojiler geliştikçe BİT ile güncel kalma kapasitesi. BİT ile ilgili sorunlar ortaya çıktığında bunlarla başa çıkma ve BİT çözümlerini tasarlama ve uygulama kapasitesi. Bilgi işlem, kodlama ve bilgi işlemedeki temel kavramların anlaşılması.
    b. *BİT verimliliği:* BİT araçlarını mesleki veya günlük görevleri yaparken etkili, verimli ve kaliteden ödün vermeden kullanabilmek. Dijital araçları ve kaynakları hedef kitlenin, bağlamın ve eğitim hedeflerine dikkat ederek seçebilmek. Karmaşık görevleri tamamlayabilmek için birden fazla BİT aracını, servisini ve platformunu akıcı şekilde

kullanmak. Dijital teknolojilerin işte, evde, sosyal hayatta ve kamu hizmetlerinde uygulamaları nasıl değiştirdiğini kavramak.

1. Bilgi, veri ve medya okuryazarlıkları

    a. *Bilgi okuryazarlığı:* Dijital bilgileri bulma, doğrulama, yönetme, düzenleme ve paylaşabilme. Dijital bilgileri akademik ve mesleki amaçlar için yorumlama, farklı ortamlarda gözden geçirme, analiz etme ve yeniden sunabilme. Bilgiyi; kaynağı, uygunluğu, değeri ve güvenilirliği açısından değerlendirmeye yönelik eleştirel bir yaklaşım. Telif hakkı kurallarının anlaşılması ve dijital eserlere farklı bağlamlarda uygun şekilde referans verilebilmesi.

    b. *Veri okuryazarlığı:* Dijital veriyi; veri tabanları, tablolama yazılımları ve diğer formatlarda bulma, yönetme, bunlara erişme ve kullanabilmenin yanında analiz ve raporlar ile yorumlayabilme. Kişisel verilerin gizlilik ve güvenliği ile ilgili iyi uygulamaları yapabilme. Verinin kişisel, mesleki hayatta ve kamu hayatında etik, kanun ve güvenlik açılarından nasıl toplandığı ve kullanıldığını kavrama.

    c. *Medya okuryazarlığı:* Metin, grafik, video, animasyon, ses gibi dijital medyadaki mesajları eleştirel bir şekilde alma ve yanıtlama. Bu mesajları oluşturanlara gereken takdiri vererek medyayı düzenleme ve yeniden kullanma. Medya mesajlarını kökenleri ve amaçları açısından değerlendirebilme. Sosyal, politik ve eğitimsel bir araç olarak dijital medyanın kullanımının ve dijital medya üretimi sürecinin kavranması.

2. Dijital üretim

    a. *Dijital yaratıcılık:* Dijital üretim süreçlerinin, düzenleme ve kodlamanın genel olarak anlaşılması. Dijital araçları kullanarak dijital materyaller geliştirme.
    b. *Dijital araştırma ve problem çözme:* Problem çözme sürecinde dijital olarak elde edilen kanıtları kullanarak problemleri çözme veya sorulara cevap verme.
    c. *Dijital yenilikler:* Dijital teknolojileri kullanarak yeni uygulamalar geliştirme veya mevcut uygulamaları teknolojiye adapte etme.

3. İletişim, iş birliği ve katılım

    a. *Dijital iletişim:* Dijital ortamları ve araçları kullanarak etkili iletişim kurabilme.
    b. *Dijital iş birliği:* Dijital araçları ve platformları kullanarak iş birliğine dayalı takım çalışmaları yapabilme.
    c. *Dijital katılım:* Dijital sosyal ağ platformları ve araçları kullanarak sosyal ve kültürel hayata katılım, etkinlikler oluşturma ve dijital sosyal ağlar oluşturabilme.

4. Dijital öğrenme ve gelişim

    a. *Dijital öğrenme:* Dijital araçları ve platformları kullanarak öğrenme fırsatlarını arama, ihtiyaçları için en uygun olanı seçebilme, öğrenme etkinlikleri için işitsel ve görsel materyal geliştirebilme, değerlendirme araçlarını kullanabilme ve dijital platformlar üzerinden verilen geri bildirimleri yorumlayarak dijital ortamlarda zaman, görev ve motivasyon yönetimini gerçekleştirebilme.
    b. *Dijital öğretme:* Öğretim ile ilgili görevleri yaparken öğretim materyali geliştirme, öğretim etkinliklerini uygulama, öğrenmeyi destekleme, geri bildirim verme veya öğretim planlaması yapan takımlarla beraber çalışma, dijital araçları ve platformları kullanabilme.

5. Dijital kimlik ve iyi oluş

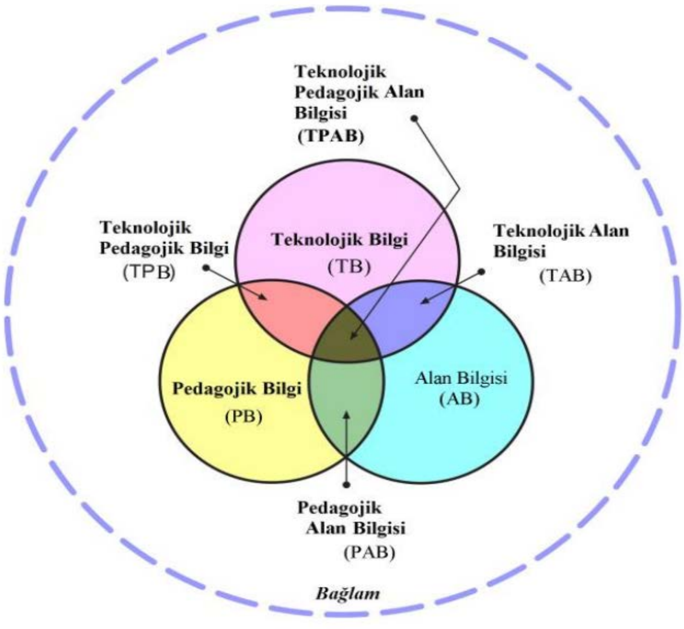
    a. *Dijital kimlik yönetimi:* Kurumsal veya bireysel kimlik ve profilleri dijital platformlarda geliştirme ve koruyabilme.

b. *Dijital iyi oluş:* Dijital platform ve araçları kullanarak kendi sağlığı ve spor ile ilgili durumları takip etme, sosyal etkinliklere katılma, dijital servisleri kullanırken güvenli ve sorumlu kullanım davranışları gösterme, dijital iş yükünü uygun şekilde yönetebilme ve dijital araçları kullanırken diğer insanlar ve çevre ile ilgili endişeleri dikkate alabilme.

3.2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Çerçevesi

Öğretim, birçok uzmanlık bilgisinin iç içe geçmesini gerektiren karmaşık bir uygulamadır. Etkili öğretim; öğrencinin düşünme ve öğrenme bilgisini, konu bilgisini ve giderek artan teknoloji bilgisini de içeren zengin, iyi organize edilmiş ve bütünleşik bilgiye, esnek erişime bağlıdır. Öğretmenler mesleklerini, anlayışlarını sürekli olarak değiştirmelerini ve geliştirmelerini gerektiren oldukça karmaşık, dinamik sınıf ortamlarında icra ederler (Leinhardt ve Greeno, 1986). Bu nedenle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve beceriler, öğretmen yetiştirme alanının tartışmaları arasındadır. Öğretmen eğitiminde çeşitli yaklaşım ve çerçeveler benimsenmeye başlanmıştır. Shulman'ın (1986) ortaya koyduğu "Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)" modeli öğretmenin edineceği bilgileri, alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi biçiminde ele almaktadır. Shulman "Pedagojik Alan Bilgisi" modeli ile içerik ve pedagoji arasındaki yapay ayrımın üstesinden gelmeyi amaçlamış ve öğretmen eğitimine dikkat çekmiştir.

Teknolojinin özellikle öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil olmasıyla birlikte öğretmenlere önemli görevler düşmüştür. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması önem kazanmıştır. Teknolojiyle öğretim, yeni teknolojilerin öğretmenlere sunduğu zorluklar düşünüldüğünde daha da karmaşıktır. Bu zorluklarla karşı karşıya kalan öğretmenlerin teknolojiyi öğretimleriyle bütünleştirmeleri için yollar aranmaya başlanmıştır. Bu bağlamda "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)" modeli doğmuştur. Koehler ve Mishra'ya (2009) göre teknolojiyle iyi öğretimin merkezinde üç temel bileşen vardır: alan, pedagoji ve teknoloji ile bunlar arasındaki ilişkiler ve etkileşimler. Bu üç bilgi temelleri (alan, pedagoji ve teknoloji), teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi (TPAB) çerçevesinin özünü oluşturur. TPAB modeli öğretmenlerin teknoloji bilgisini, pedagoji ve alan bilgisi ile birlikte ele almaktadır. Temel amaç, teknolojinin öğretim süreci ile etkin bir biçimde bütünleştirilmesi için gerekli olan öğretmen bilgisini anlamaktır (Mishra ve Koehler, 2006). TPAB, PAB tanımlarını temel alarak teknolojik bilginin eklenmesiyle kurulmuştur. TPAB çerçevesi, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini anlamalarının temelini oluşturur.



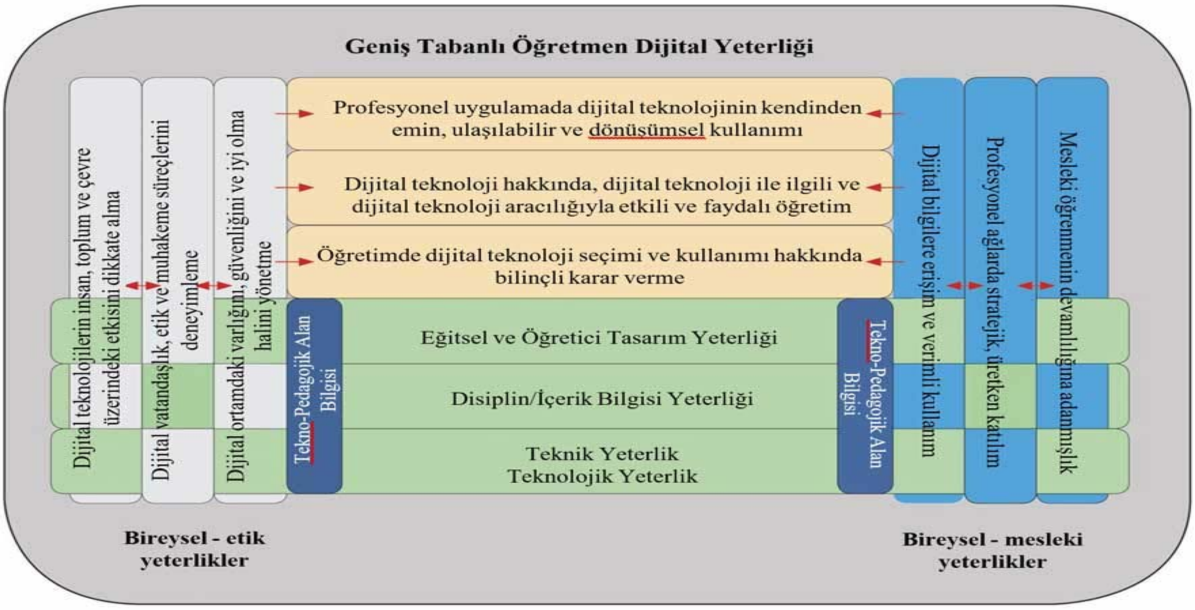
Şekil 4. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesi ve bileşenleri

TPAB modelinde (Şekil 4) öğretmenlerin bilgisinin üç ana bileşeni vardır: alan (içerik) bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisi. Alan bilgisi, öğretmenlerin öğrenilecek veya öğretilecek konu hakkındaki bilgileridir. Pedagoji bilgisi, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçleri, uygulamaları ya da yöntemleri hakkındaki derin bilgisidir. Teknoloji bilgisi; teknolojileri, donanım, yazılım ve araçlarını kullanma bilgisidir. Model ayrıca bu yapılar arasındaki etkileşimleri incelemektedir: Pedagojik alan bilgisi, belirli bir içeriği öğretmek için uygulanan pedagoji bilgisidir. Teknolojik alan bilgisi, teknolojinin ve içeriğin birbirini etkileme ve kısıtlama biçiminin bir anlayışıdır. Teknolojik pedagojik bilgi, belirli teknolojiler belirli şekillerde kullanıldığında öğrenme ve öğretmenin nasıl değişebileceği anlayışıdır. TPAB ile teknolojiyle gerçekten anlamlı ve derin becerilere sahip öğretimin temelini atmak hedeflenmektedir. TPAB, bir alandaki bilginin uygun teknoloji ile öğretilmesi için gerekli pedagojik strateji, yöntem ve tekniklerin bütünleştirilmesine ilişkin bilgidir (Koehler ve Mishra, 2008, s. 12): TPAB, teknolojileri kullanarak kavramların temsilinin anlaşılmasını gerektiren teknoloji ile etkili öğretimin temelidir; içeriği öğretmek için teknolojileri yapıcı yollarla kullanan pedagojik teknikler, kavramları öğrenmeyi nelerin zor veya kolay hâle getirdiği ve teknolojinin öğrencilerin karşılaştığı bazı problemlerin giderilmesine nasıl yardımcı olabileceği bilgisi, öğrencilerin ön bilgilerinin bilgisi ve epistemoloji teorileri ve yeni epistemolojiler geliştirmek veya eskilerini güçlendirmek ve mevcut bilgilerin üzerine inşa etmek için teknolojilerin nasıl kullanılabileceğine dair bilgidir.

3.3. Geniş Tabanlı Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi

Falloon (2020), öğretmen dijital yeterliğine ilişkin genişletilmiş bir görüş sunan kavramsal bir çerçeve sunmuştur. TPAB ile uyumlu hâle getirdiği modeli "öğretim programı yeterlikleri", "bireysel-etik yeterlikler", "bireysel-mesleki yeterlikler", "bireysel-etik ve bireysel-mesleki yeterliklerin bütünleştirilmesi" kapsamında geniş tabanlı öğretmen dijital çerçevesini sunmuştur. Bu model; öğretmen eğitiminde, çeşitli ve giderek artan bir şekilde dijital olarak aracılık edilen öğrenme ortamlarında üretken, güvenli ve etik olarak işlev görmek için gerekli olan adımlar hakkında öğretmenlerin anlayışlarını genişletme ihtiyacı ile doğmuştur. Hem politika düzenlemelerinde hem de bilimsel çalışmalarda yer alan dijital yeterlik bileşenlerinin hem planlaması hem de eyleme dönüştürülmesi süreci bu çalışma kapsamında bütüncül olarak yorumlanmıştır.

Şekil 5'teki yeşil yatay çubuklar, konu tabanlı öğrenme için dijital teknolojileri kullanmak amacıyla gereken yetenek ve becerileri oluşturmadaki entegre doğalarını gösteren dikey ve koyu mavi yan sütunlarla birlikte TPAB'nin ana unsurlarını tasvir eder. Pedagojik (eğitsel) ve öğretici tasarımı yeterliği, dijital teknolojiler aracılığıyla ve bunlar hakkında nasıl plan yapılacağına ve bunların nasıl öğretileceğine dair bilgiye duyulan ihtiyacı ifade eder. Teknik yeterlik, mobil cihazlar, uygulamalar, ağ hizmetleri vb. gibi çeşitli dijital teknolojileri çalıştırmanın "mekaniğine" ilişkin bilgi anlamına gelir. Teknolojik yeterlik, daha çok dijital teknolojilerin öğretme ve öğrenmedeki rolü ve potansiyeline odaklanır. Disiplin ve içerik bilgisi yeterliği, öğrenilecek ve öğretilecek asıl konu bilgisi ile ilgilenir. Bu üç temel unsur, öğretmenlik adayı öğrencilerinin dijital kaynak kullanımı hakkında bilinçli ve faydalı kararlar alabilecekleri, bunlarla öğretim etkinliklerini artırabilecekleri, güvenli ve kusursuz bir şekilde dijital olarak geliştirilmiş öğretim uygulamaları (sarı çubuklar) geliştirebilecekleri sağlam bir temel oluşturmak için bütünleşir.

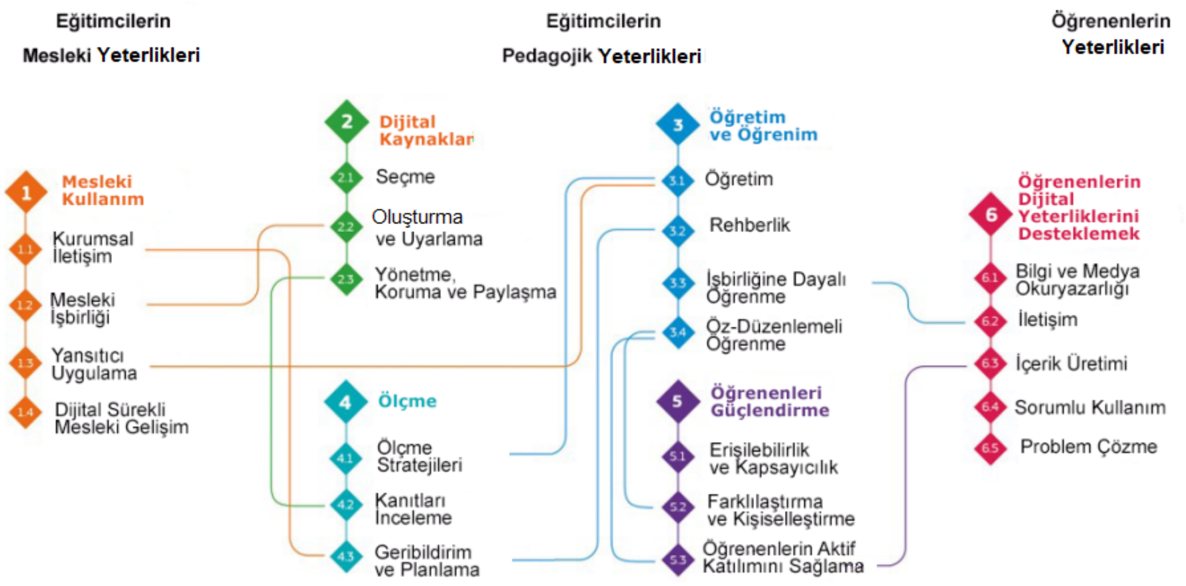


Şekil 5. Geniş Tabanlı Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi

Modelde temel yeterliklerin yanında, çerçeve iki yeni entegre yetkinlik sunulmaktadır: bireysel-etik ve bireysel-mesleki yeterlikler. Bireysel-etik yeterlikler, öğretmen adayı öğrencilerinin dijital kaynaklara sürdürülebilir, güvenli ve etik bir şekilde erişmelerine ve bunları kullanmalarına yardımcı olmayı hedefler (gri dikey sütunlar). Açık mavi sütunlar bireysel-mesleki yeterlikleri ifade eder. İyi geliştirilmiş bilgi okuryazarlığı yetenekleri, profesyonel ağlar gibi çevrim içi ortamlara ve topluluklara katılmayı sağlamak için gereklidir. Buralarda paylaşılan bilgilerin kalitesini ve doğruluğunu değerlendirmek ve bu bilgilerle mesleki bilgi ve pratiği ilerletmek için önemlidir. Ayrıca mesleğe giren yeni öğretmenlerin sürekli bir mesleki öğrenme programına bağlı kalmalarını sağlamak için profesyonel öğrenmeye sürekli katılımı motive eder. Kısaca bu model bireysel-etik ve bireysel-mesleki yeterliklerin temel TPAB uyumlu yetkinliklerle donatılmasını göstermektedir.

3.4. Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi [European Framework for the Digital Competencies of Educators (DigCompEdu)]

Avrupa Birliğinin birleşik araştırma merkezi tarafından ortaya konulan European Framework for the Digital Competencies of Educators (DigCompEdu - Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi) çerçevesi öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin özelinde eğitimcilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesi için sahip olmaları gereken 6 alanda 22 yeterliği tanımlar. Bu alanlar ve yeterlikler aşağıda listelenmiştir (Şekil 6):



Şekil 6. European Framework for the Digital Competencies of Educators (DigCompEdu - Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi) Çerçevesi (Redecker, 2017)

1. Mesleki kullanım
   a. Kurumsal iletişim: Kurumla ilgili taraflarla iletişimde dijital teknolojileri kullanabilme yeterliğidir. Günümüz teknolojilerinde e-posta, anlık mesajlaşma, elektronik belge yönetim sistemi gibi kurumsal iletişim araçlarını güvenli kullanma yeterliklerine sahip olmasıdır.
   b. Mesleki iş birliği: Dijital iş birliği araçlarını kullanarak diğer eğitimcilerle bilgi ve tecrübe paylaşılması yetkinlikleridir.
   c. Yansıtıcı çalışma: Eğitimle ilgili görevleri gerçekleştirirken dijital teknoloji kullanımı ile ilgili geliştirilmesi gereken tarafların neler olduğu konusunda öğretmenin kendine geri bildirim verebilmesidir.
   d. Dijital sürekli mesleki gelişim: Sürekli mesleki gelişim için dijital kaynakları kullanabilme yeterliği.
2. Dijital kaynaklar
   a. Dijital kaynakların seçimi: Öğrenme ve öğretme etkinlikleri için doğru ve yerinde dijital kaynakların seçimini ve kullanım planlamasını hedef kitle, amaç öğretimsel yaklaşım gibi parametrelere göre oluşturma.
   b. Dijital içerik değiştirme ve oluşturma: Açık kaynaklı veya izin verilen diğer kaynakları yukarıda sayılan parametreler dâhilinde kullanabilmek için değiştirebilecek dijital araçları kullanabilme.
   c. Dijital kaynakların yönetimi, korunması ve paylaşılması: Dijital içeriklerin öğrenenler, veliler ve diğer eğitimciler tarafından erişilebilir olması için gerekli ayarlamaları ve tedbirleri oluşturabilme.
3. Öğretim ve öğrenim
   a. Öğretim: Öğretim sürecindeki dijital araçları ve kaynakların kullanılmasını planlama ve uygulayabilme. Dijital araçların kullanımı var olan öğretim uygulamalarını daha verimli hâle getirecek ise dijital araçlar kullanılmalıdır.
   b. Rehberlik yapma: Dijital teknolojileri ve servisleri kullanarak sınıf dışında da öğrenenlerle etkileşimi sürdürme ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili olarak rehberlik, geri bildirim ve destek sağlama.

c. İş birliğine dayalı öğrenme: Öğrenenlerin dijital teknolojileri kullanarak iş birliğine dayalı çalışmalar yapmasını planlama ve gerçekleştirme.
d. Kendi kendine öğrenme: Dijital teknolojileri ve kaynakları kullanarak öğrenenlerin kendi hızlarında öğrenmeleri için imkânlar oluşturarak gelişimlerini takip edebilme.

4. Ölçme
    a. Ölçme stratejileri: Dijital teknolojilerden yararlanarak süreç ve ürün değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme. Böylelikle öğrenenleri değerlendirmede birçok farklı değerlendirme yaklaşımını daha verimli olarak uygulama.
    b. Kanıtları inceleme: Öğrencilerin öğrenme etkinliklerindeki gelişme ve ilerlemelerini gösteren dijital kanıtların analizini yapabilme.
    c. Geri bildirim ve planlama: Dijital teknolojiler kullanarak öğrenenlere uygun geri bildirim verme. Verilen geri bildirim ile öğrenme etkinliklerinin planlanması, öğrenci ve velilerin geri bildirimin ne anlama geldiği konusunda bilgilendirerek geri bildirim sonuçlarını karar vermede kullanma.
5. Öğrenenleri güçlendirme
    a. Erişilebilirlik ve kapsayıcılık: Dijital öğrenme ve öğretme kaynaklarına tüm öğrencilerin erişimini garanti altına alacak tedbirleri alma. Öğrencilerin dijital kaynaklara erişimi için var olan bağlamsal, teknolojik, fiziksel veya bilişsel engellerini kaldıracak tedbirleri uygulayabilme.
    b. Kişiselleştirme: Öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme hedeflerine göre dijital kaynakları ve öğretimi kişiselleştirebilme.
    c. Aktif katılım: Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarını sağlamak için dijital kaynakların verimli olarak kullanılması. Öğrencileri aktif olarak öğrenme etkinliklerine katmak için kullanılan laboratuvarı, problem çözme, bilimsel araştırma gibi karmaşık konularda dijital teknolojileri öğrencilerin etkinliklerini desteklemek için kullanma.
6. Öğrenenlerin dijital yetkinliklerini gerçekleştirme
    a. Bilgi ve medya okuryazarlığı: Öğrencilere dijital ortamlarda bilgi toplamak, işlemek, analiz etmek, bilginin güvenilirliğini doğrulamak, sentezlemek ve sonuçlarını ifade etmek üzere öğrenme etkinlikleri, ödevler veya değerlendirme etkinliklerinin planlanması.
    b. Dijital iletişim ve iş birliği: Öğrencilerin dijital iletişim ve iş birliği araçlarını amacına uygun ve davranışlarından sorumlu bireyler olarak kullanmalarını sağlayacak etkinlikler ve ödevler planlama.
    c. Dijital içerik oluşturma: Öğrencilerin dijital araçlar kullanarak yaratıcı düşüncelerini ifade edecekleri veya telif hakları ile ilgili durumlara dikkat ederek var olan dijital varlıkları farklı formatlarda tekrar oluşturma gibi etkinliklerinin planlanması ve uygulanması.
    d. Sorumlu kullanma: Öğrencilerin dijital teknolojileri kullanırken fiziksel, psikolojik ve sosyal iyi oluşları ile ilgili tedbirleri alabilme. Öğrencilerin dijital teknolojiler kullanırken var olan riskleri ve bu riskleri minimize ederek dijital teknolojileri güvenli ve sorumlu kullanabilmelerini sağlama.
    e. Dijital problem çözümü: Öğrenenlerin dijital araçlar ve kaynaklar ile ilgili teknik problemleri tanıyabilme ve çözme ya da dijital teknolojiler ile ilgili sahip oldukları bilgileri karşılaştıkları yeni durumlardaki problemlerde çözümlerini uygulamaya fırsat verecekleri öğrenme etkinlikleri, ödevler ve değerlendirme araçları planlanması ve uygulanması.

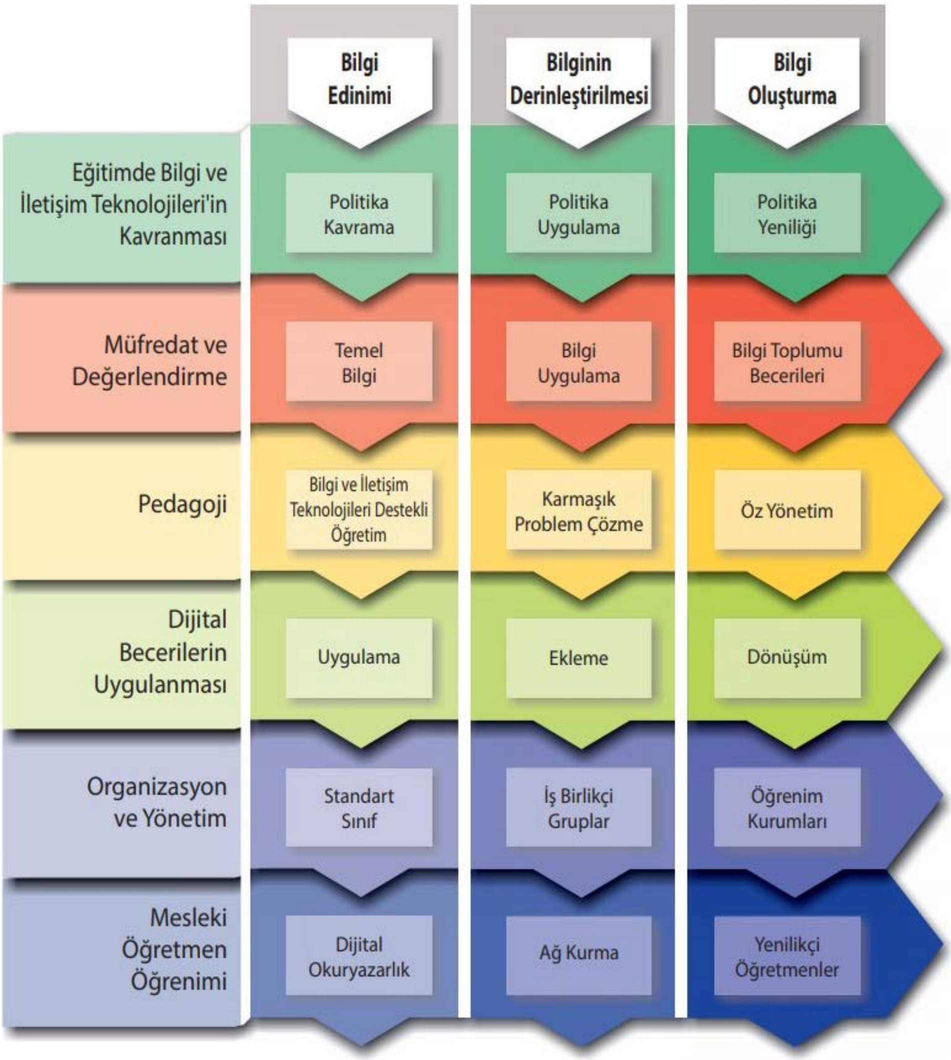
DigCompEdu çerçevesinde iki nokta dikkat çekmektedir: yeterliklerin seviyelendirilmesi ve yeterlikler arasında ilişki kurulmasıdır. İlk olarak yeterliklerin seviyelendirilmesi, öğretmenlerin bilişim teknolojileri bilgi ve beceri seviyesi ile bu becerileri öğretimde

kullanabilme seviyeleri arasında ayrımlar yaparak eğitime ihtiyacı olan öğretmenleri belirlemek için yapılmıştır. Elbette ki yukarıda sayılan dijital yeterliklerde öğretmenlerin tamamının aynı yetkinlik seviyesinde olması beklenemez. Dolayısıyla DigCompEdu, öğretmenler için dijital yeterlikler çerçevesinde yer alan yeterlikler, öğretmenler için 6 seviyede değerlendirilmektedir: yeni gelen (A1), keşfedici (A2), birleştirici (B1), uzman (B2), lider (C1) ve öncü (C2). Yeni gelen (A1) seviyesinde öğretmenler, dijital teknolojilerin öğretimi, mesleki uygulamaları, iyileştirme potansiyellerinin farkındadırlar. Keşfedici (A2) seviyesinde öğretmen, dijital teknolojilerin öğretimleri ve mesleğini iyileştirmek için potansiyellerini deneme ve keşfetme aşamasındadır. Birleştirici (B1) seviyesinde öğretmen, dijital teknolojileri farklı amaçlarda ve farklı bağlamlarda mesleki uygulamalarına entegre ederler. Uzman (B2) seviyesindeki öğretmenler, dijital teknolojileri kendinden emin, yaratıcı ve iyileştirme önerileri verecek derecede uzman olarak kullananlardır. Bilişim teknolojilerinin ve eğitime uygulamalarının güçlü ve zayıf yanları hakkında yorum yapabilirler. Dolayısıyla uzman seviyesindeki öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması hakkındaki bilgileri daha fazladır. Lider (C1) seviyesindeki öğretmenler, dijital teknolojilerin eğitimde ve mesleki uygulamalarda kullanımları konusunda tutarlı ve geniş bir yaklaşıma sahiptirler. Ellerindeki duruma çözüm üretebilmeleri için birçok dijital aracın ve stratejinin değerlendirilmesini, seçimini ve kullanımını gerçekleştirebilirler. Lider öğretmenlerin bu konudaki repertuvarları geniştir. Öncü (C2) seviyesindeki öğretmenler ise güncel dijital teknolojilerin ve yeterliğinin sorgulamalarını yapabilirler. Yeni teknolojilerin eğitimde uygulanmasının sınırlılıkları, güçlü ve zayıf yanları hakkında yorum yapabilir; tahminlerde bulunabilir, yeniliklerin yayılmasında lider rolü alarak genç eğitimcilere de rol model olabilirler. Öğretmenlerin dijital teknoloji kullanım yeterlik seviyeleri belirlenerek her seviyeye uygun eğitimler planlanmalıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu için B1 ve B2 seviyesinin eğitimde dijital teknolojileri kendinden emin ve güvenli olarak kullanmaları için yeterli seviyeler oldukları tavsiye edilmektedir.

İkinci olarak DigCompEdu çerçevesinde dikkat çeken diğer husus, bazı yeterlikler arasında ilişkiler kurulmuş olmasıdır. Bunun nedeni bir yeterlikte sözü edilen görevleri yaparken kullanılan teknolojiler ve bu teknolojileri kullanmak için gerekli bilgi ve beceri seviyesi bir başkası için de gereklidir. Örneğin mesleki iş birliğiyeterliğindeki teknolojiler, bilgi ve beceriler; dijital kaynakların oluşturulması ve değiştirilmesi yeterliğinde de gereklidir.

3.5. UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlikleri Çerçevesi

UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlikleri Çerçevesi ise öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterlikleri ve seviyelerini bir matris ile açıklamıştır. Matriste öğretmen yeterlikleri 6 alanda ve 3 farklı seviyede 18 yeterlik olarak organize edilmiştir. UNESCO Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi Şekil 7' de verilmiştir.



Şekil 7. UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlikleri ve Seviyeleri (UNESCO 2018), s.10)

Şekil 7'de verilen çerçeve öğretmenlik mesleği özelinde dijital yeterlikler, 6 alan ve 3 yetkinlik seviyesinde toplam 18 yeterlik alanı olarak belirlenmiş ve her bir yetkinlik seviyesi için tüm alanlarda hedeflenen bilgi ve becerilerin gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bilgi kazanma yetkinlik seviyesinde öğretmenlere okul topluluğunun etkili ve verimli bir üyesi olacak bilgi ve becerileri kazandırmak amaçlanır. Bu seviyede, öğretmenlerin sınıf seviyesinde yaptıkları uygulamaların kurumsal ve millî politikalarla ne derece uyumlu olduğunu açıklamaları, müfredat içinde bilgive iletişim teknolojilerinin (BİT) öğretim amaçlı kullanımlarını tanımaları, öğrenme ve öğretme süreçlerinde uygun BİT çözümlerini seçmeleri, donanım parçalarının işlevlerini ve gerekli uygulama yazılımlarının işlevlerini tanımlamaları ve kullanımlarını gerçekleştirmeleri, BİT'in tüm öğrencileri kapsayacak şekilde öğretim etkinliklerinde kullanılması için fiziksel ortamın organize edilmesi ve mesleki gelişimlerini desteklemek için BİT kullanımı olarak sıralanabilir.

Bilgi derinleştirilmesi seviyesinin amacı, adından da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin meslekleri ile ilgili her durumda verimliliklerini artırmak için BİT kullanımlarını sağlamak, öğrenme ve öğretme süreçlerinde ise öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri karmaşık problemleri çözme süreçlerinidesteklemektir. Yine bu yetkinlik seviyesindeki 6 alanda öğretmenlerin (1) sınıf içi uygulamalarını kurumsal/millî politikalara, uluslararası taahhütlere uygun olarak sosyal öncelikleri destekleyecek şekilde tasarlamaları, düzenlemeleri ve

uygulamalarını yapabilmeleri; (2) BİT'i tüm derslerde, öğretimde ve değerlendirmede kullanabilmeleri; (3) BİT destekli proje temelli öğrenme etkinlikleri tasarlayabilmeleri, (4) öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyen farklı dijital araçlar ve kaynakları birleştirerek entegre dijital öğrenme ortamı oluşturabilmeleri, (5) dijital araçları esnek olarak kullanarak iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve öğrenme süreçlerini yönetebilmek ve (6) kendi mesleki gelişimlerini desteklemek için teknolojiyi kullanarak mesleğiyle ilgili ağlarda etkileşime girmeleri beklenmektedir.

Bilgi oluşturma alanında hedef, öğrencileri, meslektaşları ve çevrelerindeki toplum için öğretmenleri bilgi toplumu oluşturma yeterlikleri ile donatmaktır. Bu öğretmenler, çevreleri için hem iyi bir model olurlar hem de meslektaşlarının benzer yeterliklere sahip olması için onları teşvik ederler. Çerçevede bulunan 6 yeterlik alanında bu yetkinlik düzeyi için beklentiler elbette ki biraz daha yüksektir. Bu yetkinlik düzeyinde öğretmenlerden (1) kurumsal ve millî eğitim politikaları hakkında yorumlar yaparak düzeltmeler veya iyileştirmeler önermeleri, (2) öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı öğrenmenin disiplinlerarası müfredatta en iyi şekilde uygulanabileceğiyöntemleribelirlemeleri, (3) öğrenme parametrelerini belirlerken öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini öğrenmeyi teşviketmeleri, (4) bilgi toplumlarını tasarlayıp her yerde öğrenme için dijital araç kullanmayı, (5) okullarını öğrenen organizasyona dönüştürmek için teknoloji stratejisi planlamasında lider rolü oynamalarıve (6) teknolojinin okullarına en iyi şekilde hizmet edebilmesini belirlemek için sürekli gelişme, deneme, yönlendirme, yenilik yapma ve en iyi uygulamaları paylaşma gibi görevleri yapabilmesi beklenmektedir.

Her alanda bu yetkinlik seviyelerine ulaşmak için öncelikle yeterliklerde öğretmenlerden ne beklendiği ve yetkinlik seviyelerinde yukarıya doğru çıkarken bu beklentilerin nasıl değiştiğini anlamak gereklidir. Aşağıda her alandaki yeterliklerin yetkinlik seviyelerine göre nasıl değiştiği kısaca açıklanmıştır.

Alan 1: Eğitim Politikasında BİT'in Kavranması:

***Politika Kavrama*:** Öğretmenlerden eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını konu alan politikalar ve eğitim-öğretim uygulamaları arasındaki ilişkileri görmeleri ve bunlar arasında anlamsal bağlar kurmaları beklenir. Bu seviyede öğretmenler, eğitim politikalarının sınıf uygulamalarına nasıl yansıdığını ve BİT'in eğitimde güvenli ve erişilebilir bir şekilde kullanılabilmesi için ilkeleri tanımlarlar.

Politika Uygulama: Öğretmenlerden sınıf içi öğretim uygulamalarını planlarken millî eğitim politikalarını ve öncelikli problemleri ele alacak şekilde uygulamaları beklenir. Bu seviyede öğretmenler, eğitim politikaları tarafından ilan edilmiş şekliyle BİT'i derslerinde uygularlar.

Politika Yeniliği: Bu seviyede öğretmenlerden okul seviyesindeki reform programlarını tasarlamaları, uygulamaları ve değerlendirmelerinin yanında var olan millî eğitim politikalarına da iyileştirme önerileri getirmeleri beklenir.

Alan 2: Müfredat ve Değerlendirme

***Temel Bilgi*:** Öğretmenler her derste öğrenme, öğretmen ve değerlendirme süreçlerinde ilgili BİT kaynaklarını ve verimlilik araçlarını kullanmanın muhtemel faydaları hakkında bilgi sahibidirler. Bu seviyede öğretmenler, öğrenme hedeflerini BİT ile nasıl destekleyeceklerini açıklayabilir, öğrenme hedeflerini destekleyen eğitim kaynaklarını bilişim teknolojileri ile aramayı ve tanımlamayı yapabilir ve değerlendirme stratejilerini desteklemek için BİT araçlarını seçebilir.

***Bilgi Uygulama*:** Bilginin derinleştirilmesi seviyesinde bulunan bu yeterlikte öğretmenler, BİT araçlarını ve platformlarını derslerin öğretim ve değerlendirme süreçlerinde uygularlar. Bu seviyede öğretmenlerden müfredat hedeflerini gerçekleştirmek için BİT'i uygun şekilde kullanmaları, alternatif değerlendirme stratejileri için BİT'i ve açık eğitim kaynaklarını derslerinde kullanmaları beklenir.

***Bilgi Toplumu Becerileri*:** Bilginin oluşturulması seviyesindeki bu yeterlikte öğretmenler öğretim yöntemlerini belirlerken öğrenci merkezli, iş birliğine dayalı ve disiplinlerarası müfredat

hedeflerini dikkate alırlar. Bu yeterlikte öğretmenlerden bilgi toplumu için gerekli becerileri öğrencilerin kazanmaları için müfredattaki fırsatları tanımlamaları; öğrencilerin bilgi arama, yönetme, analiz etme ve değerlendirme becerileri kazanmaları için uygun BİT seçimleri yapmalarına doğru rehberlik etmeleri, müfredat hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin iletişim kurmalarına ve iş birliği yapmalarına izin veren BİT seçimlerine rehberlik etmeleri beklenir.

Alan 3: Eğitim-Öğretim

***BİT Destekli Öğretim*:** Öğretmenlerin öğretimi desteklemeleri için teknolojileri, araçları ve dijital içeriği entegre etmeleridir. Öğretmenlerden belirli öğrenme ve öğretme yöntemlerini destekleyen uygun BİT seçimleri yapmaları beklenir. Örneğin öğrencilerin bir konu hakkında bilgi kazanmalarını destekleyen BİT çözümleri seçmek, BİT destekli ders planları hazırlamak, öğretimi desteklemek için sunum yazılımları ve dijital kaynaklar kullanabilmek gibi becerileri göstermeleri beklenir.

***Karmaşık Problem Çözme*:** Öğretmenler iş birliğine dayalı proje veya problem temelli öğrenme etkinliklerini tasarlayıp bu etkinlikleri BİT ile destekler. BİT kullanarak öğrencilerin karmaşık problemlere çözüm üretme süreçlerini destekler, uygular ve izler. Bu yeterlik seviyesinde öğretmenlerden BİT'in proje temelli öğrenmeyi nasıl desteklediğini açıklamaları, proje temelli öğrenme için gerçek hayat problemlerini bulmaları, kaynakları değerlendirmeleri ve öğrenme etkinliklerini tasarlamaları beklenir.

***Öz Yönetim*:** Öğretmenler, öğrencilerin sürekli bilgi üretimi ile ilgili etkinliklerle uğraşmasını sağlayacak öğrenme ortamlarını kurabilir; öğrencileri, kendi öğrenme süreçlerini yönetip iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ile çalışmaları için teşvik edebilir. Bu yeterlikte öğretmenlerden problem çözme ve bilgi üretimi süreçlerinin modeli olmaları, öğrenciler için çevrim içi iş birliğine dayalı araştırma etkinlikleri ve materyalleri tasarlamaları; öğrencilere proje planlaması, dijital medya materyalleri geliştirilmesi ve öğrenme süreçlerine yansı yazımı konusunda yardım etmeleri beklenir.

Alan 4: Dijital Becerilerin Uygulanması

***Uygulama*:** Öğretmenlerin bilgisayarları, mobil cihazları, yazılımları ve ağları öğrenme, öğretme ve yönetim amaçları dâhilinde güvenli kullanım çerçevesinde kullanmasıdır. Burada öğretmenden beklenen, bilişim teknolojilerinde kullanılan donanım bileşenlerinin işlevlerini, en sık kullanılan verimlilik yazılımlarının yeteneklerini tanımlayabilmesi ve bu araçları kullanabilmesidir.

***Ekleme*:** Öğretmenler farklı dijital araçlar ve kaynaklar kullanarak öğrencilerin problem çözme becerilerini destekleyen entegre dijital öğrenme ortamları oluştururlar. Bu seviyede öğretmenlerden dijital öğrenme ortamları oluşturmak için uygun yazılım paketlerini kullanmaları, webdeki kaynakların ve araçların doğruluğunu ve kullanılabilirliğini değerlendirmeleri, materyal tasarımı için yazılım araçlarını ve okul yönetim yazılımlarını kullanabilmeleri beklenir.

***Dönüşüm*:** Bu yeterlikte öğretmenlerin bulut teknolojilerini kullanarak bilgi toplulukları kurmaları ve dijital araçları kullanarak her yerde öğrenmeyi desteklemeleri hedeflenir. Öğretmenlerden zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme için çevrim içi öğrenme ortamlarını oluşturmaları, çevrim içi iş birliği araçlarını kullanarak bilgi toplulukları içinde ve arasında bilgi alışverişini sağlamaları, dijital araçlar kullanarak öğrencilerin bilgi topluluklarına yaptığı katkıları takip etmeleri ve öğrencileri kendi dijital araçlarını geliştirmeleri için teşvik etmeleri beklenmektedir.

Alan 5: Organizasyon ve Yönetim

***Standart Sınıf*:** Öğretmenlerin sınıflarını veya laboratuvarlarını derslerde BİT entegrasyonuna izin verecek şekilde fiziksel olarak düzenlemeleri beklenir. Buradaki anahtar nokta, farklı öğretim yöntemlerini kapsayıcı şekilde BİT ile uygulamaktır. Örneğin farklı yaş, beceri seviyesi,

cinsiyet, dil ve sosyokültürel duruma sahip öğrencilerin BİT kullanarak küçük gruplarda çalıştırılması ve okuldaki yazılım ve donanımları izleyip korumak bu beklentilerdendir.

***İş Birliği Grupları*:** Öğretmenler dijital araçları ve platformları kullanarak iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve öğrencileri yönetir. Bu seviyede öğretmenlerden dijital iletişim araçlarını sınıf içi ve dışında kullanmaları, ders etkinliklerinde bulut teknolojilerini kullanabilmeleri, kapsayıcı eğitim için dijital araçları kullanabilmeleri ve öğrenci merkezli öğrenme etkinlikleri ile sosyal etkileşimi destekleyen dijital kaynaklara erişmeleri, bunları değerlendirmeleri ve yaygınlaştırmaları beklenir.

***Öğrenim Kurumları*:** Bu yeterlikte, kendi okullarının bir öğrenen organizasyon olması için teknoloji stratejileri geliştirilmesinde öğretmenlerden lider rolü oynaması beklenir. Öğretmenlerin dijital bilgi üretim ortamlarını geliştirmek, okulun idari ve organizasyonel yönünü desteklemek için dijital planlama araçlarını tanımlamak ve kurmak, okul çapında teknoloji entegrasyonu stratejik planını geliştirmek, okul topluluğundaki paydaşlar ile karşılıklı bilgi akışını sağlayacak dijital platformların değerlendirmesini yapmak gibi görevleri yapması beklenir.

Alan 6: Öğretmen Mesleki Öğrenimi

***Dijital Okuryazarlık*:** Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını oluşturup geliştirmeleri ve mesleki gelişim etkinliklerini yaparken BİT kullanmaları beklenir. Bu seviyenin hedefleri arasında verimliliği artırmak için BİT becerileri kazanmak, öğretim alanlarında bilgi kaynakları ve yeni öğretim yöntemleri keşfetmek için BİT kullanmak, internette güvenlik durumlarını tanımlayabilmek, dijital vatandaşlık ilkeleri için öğrencilere model olmak ve dijital öğretim kaynaklarının uygunluğunu analiz edebilmek vardır.

***Ağ kurma*:** Öğretmenler mesleki gelişim ağları geliştirmek ve kaynaklara erişmek için BİT kullanırlar ve bu teknolojileri kullanarak mesleki ağlarla etkileşip mesleki gelişimlerini desteklerler. Bu seviyede öğretmenlerden BİT ağlarını kullanarak mesleki gelişimi destekleyen ağlara erişim ve kaynak paylaşımı yapmaları, dış uzmanlara erişmeleri ve hizmet içi eğitim fırsatlarını bularak bunlara erişmeleri beklenir.

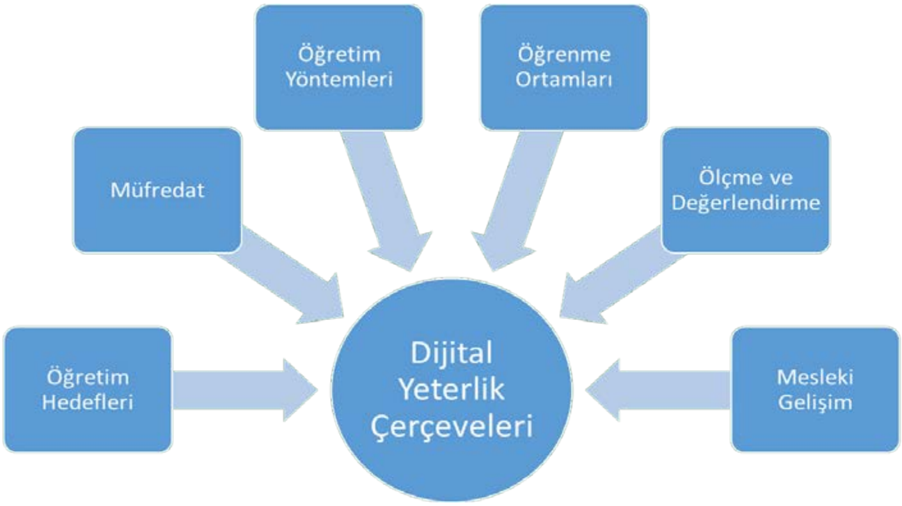
***Yenilikçi Öğretmenler*:** Bu yeterlikte öğretmenler, öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirecek bilgi üretme etkinlikleri ve teknolojinin okullarına daha iyi nasıl hizmet edebileceği konusundaki planlamalar ile yeniliklerin geliştirilmesi ve iyi uygulamaların paylaşılması etkinlikleriyle uğraşır. Öğretmenlerden müfredatlarına BİT entegrasyonu ile ilgili vizyonu uygulanması, meslektaşları arasında sürekli öğrenmeyi teşvik ederek yenilikçiliği geliştirmesi, meslekleri ile ilgili uygulamaları değerlendirme ve yansıtma yaparak yenilikçiliği ve iyileştirmeyi teşvik etmesi, meslek topluluklarında kendilerinin geliştirdiği öğretimde iyi uygulamaları paylaşmaları ve kendi ürettikleri orijinal öğretim kaynaklarını "açık eğitim kaynağı" olarak dijital platformlarda paylaşması beklenir.

Yukarıda görüldüğü üzere UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlikleri Çerçevesi, öğretmenlerin sadece bilişim teknolojilerini ustaca kullanmalarını veya geliştirmelerini değil; bu teknolojilerin eğitim ve öğretim süreçlerinde verimliliği, yenilikleri ve eğitim çıktılarını artırarak insanlar arasında "bilgi toplulukları", eğitim kurumlarının ise "öğrenen organizasyonlar" olması için 6 alanda ve 3 seviyede gruplanacak şekilde 18 yeterlik belirlemiştir. UNESCO'nun bu çerçeve ile ortaya koyduğu vizyonun gerçekleşmesi için ise merkezdeki insan gücünü öğretmenler oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitimde dijital yeterliklerin kazanılması, uygulanması ve yeni teknolojilerin üretilmesi noktasında öğretmenlerimize büyük sorumluluklar düşmektedir.

3.6. Yeterlik Çerçeveleri Oluşturulurken Cevaplanması Gereken Ortak Sorular

Bugüne kadar alanyazında yer alan ve bundan sonra da muhtemelen yer alacak dijital yeterlikler çerçevelerinin ele aldığı ortak sorular bulunmaktadır. İlk olarak hangi öğretim hedeflerine teknoloji kullanarak ulaşılması gerektiği sorusunun cevabı, çerçeve oluşturulurken cevaplanması gereken ilk sorudur. Burada bahsedilen elbette ki ayrıntılı ders öğretim hedefleri değil, genel

olarak öğrencilere kazandırılması gereken üstbilişsel düşünme becerileri hedefidir. Bu hedefler genellikle problem çözme, bilgi üretimi, yenilikçilik gibi bireylere bir eğitim hayatı boyunca kazandırılacak orta ve uzun vadeli hedeflerdir.



Şekil 8. Öğretmenler için geliştirilen dijital yeterlikler çerçevelerinin ortak bileşenleri

İkinci olarak yeterlik çerçeveleri tarafından ele alınan bir diğer soru müfredat etkinlikleri bağlamındadır. Eğitimde teknoloji kullanımına izin verecek veya teknoloji kullanımına fırsatlar sağlayacak müfredatlar nasıl oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin dijital becerileri öğrenmeleri, uygulamaları ve geliştirebilmeleri için okul müfredat programlarının bunlara fırsat sağlayan etkinliklerin geliştirilmesine izin verecek şekilde oluşturulması gerekir. Eğitime teknoloji entegrasyonunda müfredatın teknoloji kullanarak gerçekleştirilecek etkinliklere sahip bir yapıda olması önemli bir faktördür. Dolayısıyla öğrencilere problem çözme, bilgi üretimi, etkileşim, beraber çalışma gibi becerileri kazandıracak müfredatın hangi yaklaşımla oluşturulması gerektiği dijital yeterlik çerçevelerinde ele alınan bir sorudur.

Üçüncü olarak yeterlik çerçeveleri tarafından ele alınan bir diğer soru, müfredat çerçevesinde öğretim hedeflerine ulaşmak için hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağıdır. Öğretim yöntemleri öğrenci, içerik, teknoloji ve öğretmen etkileşiminin nasıl, hangi şartlarda ve hangi yoğunlukta yapılacağını belirler. Dijital yeterlik çerçeveleri, genellikle öğretim yöntemlerini uygularken verimliliği artırmak ve öğrencilerin faydalandığı öğretim miktarını artırmak için teknolojinin nasıl kullanılacağı noktasında öneriler sunar.

Dördüncü olarak yeterlik çerçevelerinin cevapladığı sorulardan bir başkası öğrenme ortamlarının teknoloji kullanılarak nasıl düzenleneceğidir. Öğretmenlerin öğrenciler ile etkileşime girdiği ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yer, öğrenme ortamı olarak adlandırılır. Bu ortamları teknoloji destekli olarak yüz yüze veya çevrim içi düzenleyebilmek için öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiği bu çerçevelerde ele alınan bir konudur.

Beşinci olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme etkinliklerini teknoloji kullanarak gerçekleştirmeleri için hangi dijital yeterliklere sahip olmaları, gerektiği dijital yeterlikler çerçevelerinin üzerinde çalıştığı sorudur. Öğretim etkinliklerini planlarken öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını kontrol etmek için ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir. Eğitim hedeflerini değerlendirmek için farklı formatlarda değerlendirme araç ve yöntemleri bulunmaktadır. Bu araç ve yöntemleri öğretimde kullanmak için gerekli teknolojilerin kullanılması ve uyarlanması, öğretmenlerin dijital yeterliklerikonusunda çalışılmasını gerektirmektedir.

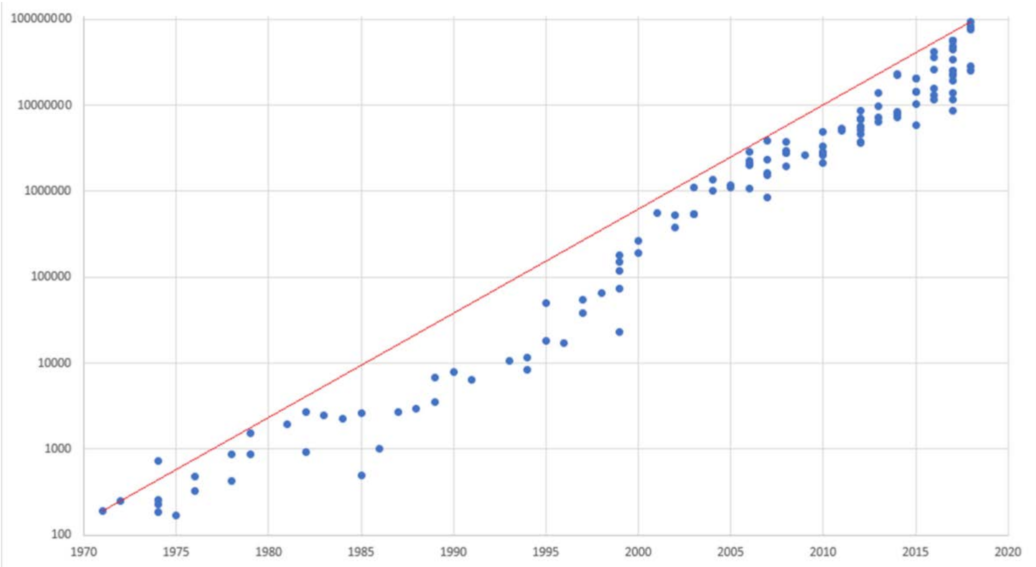
Son olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teknoloji ile nasıl desteklenmesi gerektiği, dijital yeterlikler çerçevelerinin cevap vermek için çalıştığı sorulardan sonuncusudur. Her zaman öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi, etkinliklerin veriminin artırılması ve

öğrenme çıktılarının geliştirilmesi için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin garanti altına alınması gereklidir. Sürekli mesleki gelişimin bilişim teknolojileri ile desteklenmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterliklerin neler olması gerektiği sorusunun cevabı tüm dijital yeterlik çerçevelerinin cevaplamaya çalıştığı sorulardan bir tanesidir.

4. Dijital Öğrenme Ortamları

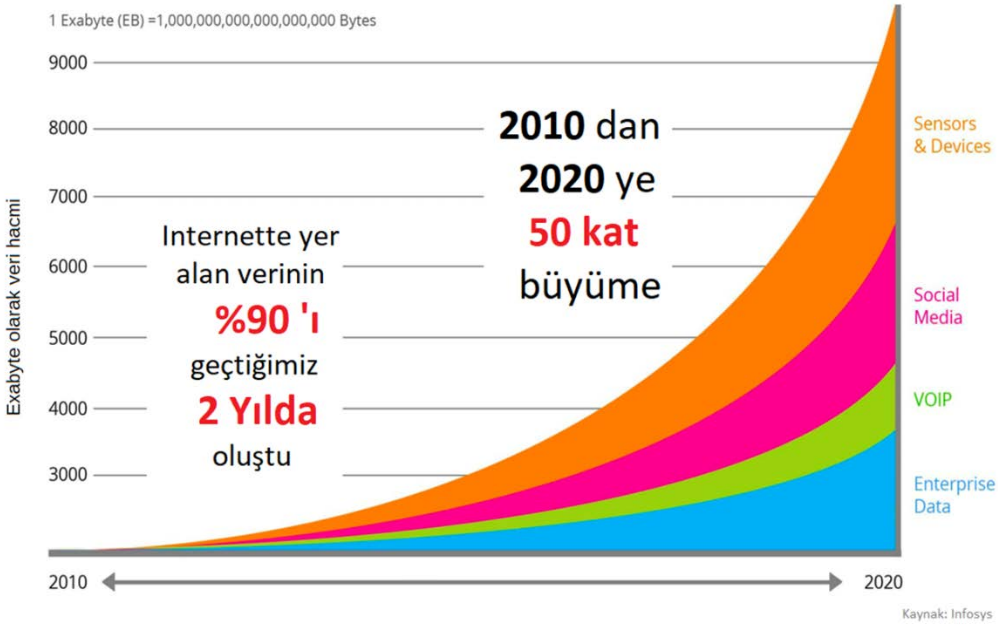
4.1. Dijital Yeterliklerin Güncellenmesi

Dijital teknolojiler ve bunları kullanabilmek için gerekli yeterlikler zamanla gelişmektedir. Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki donanımların kapasitelerinin artması; artan işlemci, hafıza ve iletişim altyapısı kapasitesi ile daha işlevsel ve kullanışlı yazılımların hazırlanması, gelişmiş donanım ve yazılımlar kullanılarak üretilen veri miktarlarının artması sonucu teknolojiyi günlük hayatta veya eğitimle ilgili problemlerin çözümünde kullanabilmek için güncel bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerine sahip olmak gereklidir. Bu yeterliklerin yıllara göre neden daha fazla talepkâr olduğunu anlamak için bilişim teknolojilerinde iki anahtar değişimi anlamak gereklidir. Bunlar: donanım kapasitesindeki artış hızı ve veri hacmindeki artış hızı.



Şekil 9. Bilgisayar mikroişlemcilerinde 1mm2 ye düşen transistör sayısının yıllara göre değişimi (Kaynak: https://medium.com/predict/moores-law-is-alive-and-well-eaa49a450188)

Her ne kadar bilişim teknolojilerinde kullanılan donanım cihazlarının işlem yapma kapasitesinin temel ölçme birimi 1 saniyede yapabildiği kayar noktalı işlem sayısı (FLOP) olsa da bir bilgisayar satın almaya gittiğimizde günümüzde Giga Hertzler mertebesinde ifade edilen saat hızı ile ifade ederiz. Ancak bir mikroişlemcinin işlem yapma kapasitesi sahip olduğu transistör sayısı ile doğru orantılıdır. Transistörler, işlemci devrelerinde kullanılan yarı iletken aktif devre elemanı ve dijital elektronik devrelerin temel yapı taşıdır. Şekil 9'daki grafikte bir mikroişlemcinin 1 milimetrekaresine sığdırılabilen transistör sayısının değişimi görülmektedir. 1970 ile 2020 arasındaki trend incelendiğinde transistör sayısının yıllara göre doğrusal bir şekilde arttığı görülmektedir. Bir işlemci için milimetrekarede daha fazla transistör, daha fazla işlem gücü demektir bu da son kullanıcılar için daha kullanışlı ve çok sayıda işlevleri olan yazılımlar, servisler ve platformlar demektir. Grafikteki trend eğer bu eğim ile devam ederse önümüzdeki on yıllarda da bilgisayarların donanım kapasitesindeki artışın bilişim teknolojilerinde yeni gelişmeler getireceği, bunun da kullanıcılardan yeni dijital yeterlikler isteyeceği açıktır.



Şekil 10. İnternet üzerindeki veri hacminde artış hızı 2010-2020 arası trend

Öğretmenlerden beklenen dijital yeterliklerin yıllara göre değişmesi ve gelişmesindeki ikinci önemli faktör, internet üzerinde üretilen veri hacmidir. Bilişim donanımlarındaki işlem yapma kapasitelerinin artması ile doğru orantılı olarak bilişim servislerinin ve internete bağlanabilir sensör cihaz çeşitliliğinin artması, internete bağlı kullanıcıların ürettiği içerik ve cihazlardan alınan verinin artmasına neden olmaktadır. Gelişmiş internet servislerinin ve internete bağlı sensörlerden akan verinin güvenli şekilde işlenmesi ve kullanılması, yeni dijital yeterlikler gerektirmektedir; eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmenlik mesleği de bundan muaf değildir.

4.2. Teknoloji Destekli Öğrenme

Geleneksel öğretim, eğitim sistemlerinde yüzyıllardır kullanılmaktadır. Geleneksel öğretim, öğretmeni eğitimin merkezine koyar. Aktif olan ve içeriğe karar veren öğretmendir. Öğretmen ders anlatır, sınavlar yapar; ödevler, ev ödevleri verir ve bunlardan sorumludur. Öte yandan öğrenciler sınıfta pasiftir ve öğrencilerden sessizce dinlemesi, not alması ve soruları daha sonraya saklaması beklenir. Geleneksel öğretimde bir sınıfta, zaman ve süre belirlenir ve sınırlı sayıda öğrenci öğrenme sürecinde aktif olabilir. Bu nedenle geleneksel öğretimin en önemli sorunlarından biri öğrencilere yer bulmaktır. Zaman, yer ve materyallere ihtiyaç vardır ve bunlar sürekli bulundurulmalı ve kullanılmalıdır. Öğrenci sayısı arttıkça planlama süreci giderek daha zorlaşır, öğrenci ve öğretmen başına düşen kaynaklar giderek azalır. Gelişen teknolojilerle birlikte eğitim-öğretim süreci dijital dönüşümün tam ortasındadır. Hem kavramsal (yeni eğitim modelleri vb.) hem de teknolojik (e-öğrenme, mobil cihazlar, öğrenme ağları vb.) değişimler öğretme ve öğrenme sürecinde dönüştürücü bir değişim ortaya koymaktadır (Siemens ve Tittenberger, 2009).

Uzaktan eğitim ve özellikle çevrim içi eğitim, eğitim ve öğretime bir nedenden dolayı (sağlık, yer, kaynak vs.) erişimi olmayacak öğrencilerin eğitim imkânı bulmasını sağlayabilmektedir. Bir bilgisayar ve bir internet bağlantısı olduğunda, öğrencilerin boş zamanlarında mesleki gelişimleri için bir sertifika alabilmeleri ya da bilgi ve becerilerini artıracak dersler alabilmeleri mümkündür. Geleneksel öğretimin pedagojik sorunlarının artarak çevrim içi ortamlara taşınması, bunların üstesinden gelmek için yeni teknolojileri kullanma düşüncesi ve teknolojinin öğretme/öğrenmeyi artırıp artırmayacağı sorusu çevrim içi programların tekrar gözden geçirilmesi ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Teknolojinin eğitime

entegre edilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini değiştirmemektedir (Achacoso, 2003). Özenle tasarlanmış ve iyi uygulanmış bir çevrim içi eğitim, öğrencilerin daha hızlı ve daha fazla bilgiye erişmesine yardımcı olabilir. Aynı biçimde birden fazla algıya hitap edecek medya ortamlarının kullanılması öğrenmeyi destekleyebilir.

Mobil Öğrenme

Formal (biçimsel), informal (doğal) ve non-formal (yaygın) öğrenme etkinlerinin teknoloji desteğiyle bütünleştirilebileceği bir fırsatlar dönemi yaşanmaktadır. Bunların içinde en öne çıkan yöntemlerden biri mobil öğrenmedir. Mobil öğrenme (m-öğrenme), öğrencilerin mobil teknolojileri ve interneti kullanarak her yerde ve her zaman öğrenme materyalleri elde etmelerini sağlayan bir öğrenme modelidir. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamları inceleyen araştırmalarda %75'lik bir oranla informal öğrenme ortamları öne çıkmaktadır. İnformal öğrenme; konuşmak, başkalarını gözlemlemek, deneme yanılma yapmak ve bilgili insanlarla çalışmakla gerçekleşmektedir. Mobil öğrenme özellikleri, informal öğrenme ile daha iyi konumlanabilir; kurslar, dönemler, değerlendirmeler düşünüldüğünde ilk bakışta okullarla (örgün öğrenme) uyum sağlaması zor bir model olarak görünmektedir. Hem mobil bilgisayarlar hem de cep telefonları ve aynı işlevlerden yararlanan diğer cihazlar mobil öğrenmede kullanılabilir.

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, kökleri mektupla haberleşmeye dayanan bir yöntem olmakla birlikte özellikle Covid-19 salgınıyla birlikte hayatımızda daha geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Uzaktan eğitimi en yalın hâliyle öğreten ve öğrenenin fiziksel olarak ayrı yerlerde bulunduğu bir öğretim yöntemi olarak tanımlayabiliriz. Teknoloji destekli öğretim araçlarının daha fazla kullanılması, internet ve çevrim içi öğrenmenin yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim de formal öğrenme ortamlarında kullanılmaya başlamıştır. Web temelli araçların kullanımıyla birlikte uzaktan eğitimin içsel sorunlarından en önemlisi olarak nitelendirebileceğimiz öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimleri de daha etkin olmaktadır. Uzaktan eğitim farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir. Bunlar eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitim olarak nitelendirilmektedir. Eşzamanlı uzaktan eğitim yaklaşımında öğrenciler ve öğretmen aynı anda bir video konferans sisteminde, sanal bir sınıf ortamında bulunmaktadır. Sınıf ortamının çevrim içi olarak gerçekleştiği bu yaklaşımda öğretmen içeriği sunmakta ve etkinlikler gerçekleştirmektedir. Soru-cevap etkinliklerinin yapılabildiği, öğrencilere anında dönüt verilebildiği ve gerçek zamanlı ders anlatımlarının gerçekleştiği bu yöntemde internet bağlantısının bulunması ve teknik sorunların kısa sürede giderilmesi çok önemlidir. Eş zamansız yaklaşımda ise daha önceden hazırlanmış video kayıtlarının izlenmesi ve çoklu ortam araçlarının kullanılmasıyla zengin bir ortam oluşturulması önem taşımaktadır. Eş zamansız yöntemin en önemli avantajı, içeriklere erişimin farklı zamanlarda gerçekleşebilmesidir. Etkileşim ve öğrenci katılımı için etkileşimli videolar kullanarak belirli zaman aralıklarında öğrenciden soruları yanıtlaması ve görüş iletmesi istenmektedir.

Covid-19 salgını döneminde öğretmenlerin ders içeriklerini dijitalleştirmeleri, video konferans sistemlerini ve web araçlarını etkin biçimde kullanmaları gerekmiştir. Dijital okuryazarlık ve dijital yetkinlik çok daha önemli bir beceri olarak ortaya çıkmıştır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital yetkinlikleri derslerin işlenebilmesi için olmazsa olmaz niteliktedir. Uzaktan eğitimde derslerin işlenmesi kadar ölçme değerlendirme araçlarının doğru ve etkin kullanımı son derece önemlidir. Öğrencilerin ders kazanımlarına ulaşıp ulaşmadığını adil ve etik bir biçimde ölçme, uzaktan eğitimde değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için zorunludur. Pek çok çevrim içi ölçme aracını kullanmak mümkün olmakla birlikte sınav güvenliğinin sağlanması için ek araçlara gereksinim duyulmaktadır.

Uzaktan eğitim sadece örgün eğitimde değil; özel öğretimde, kaliteli içerikleri daha dezavantajlı bireylerin erişimine açmak için de yeni imkânlar sunmaktadır. Bu bağlamda kaliteli içeriklerin oluşturulması ve alternatif ölçme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Eş zamanlı yaklaşımda sadece video konferans sistemleri kullanılarak içeriğin sunulması, yeterli bir

içerik sunumu sağlamadığı gibi öğrencilerin internet ortamında başka uyaranlara ve daha eğlenceli gelebilecek sosyal ağ ve oyunlar gibi çeldirici içeriklere yönelmesini de engelleyememektedir. Bu durumlarda öğrencilerin ders içeriğine zihinsel katılımının düşük olması, uzaktan eğitim için önemli bir risk taşımaktadır. Bu nedenle sadece teknoloji kullanımı değil, çevrim içi ortamlar için uygun öğretim yöntemlerinin kullanımı da son derece önemlidir. Oyun temelli öğrenme, iş birlikli öğrenme, proje temelli öğrenme gibi yapılandırmacı kurama dayanan öğretim yöntemlerinin daha iyi çalıştığı görülmektedir.

Karma (Hibrit) Öğrenme

Genel olarak karma öğrenme ortamları, yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarının ve yöntemlerinin bir arada kullanılması biçimde tanımlanabilir. Karma öğrenme sözü edilen ortamların ve yöntemlerin farklı biçimlerde ve oranlarda bir arada kullanılmasıyla gerçekleştirilebilmektedir. Alanyazında karma öğrenme farklı isimler altında karşımıza çıkmaktadır; örneğin web destekli öğrenme, katışık öğrenme, tersyüz edilmiş öğrenme sıkça karşımıza çıkan isimlerdir. İçerik ve ders etkinliklerinin sırası ve oranına bağlı olarak farklı adlarla ifade edilen bu yöntemler karma öğrenme şemsiye terimi altında birleşmektedir.

Karma öğrenme ortamlarının ortak yanları genellikle bilişsel veya uygulamalı içeriğe çevrim içi olarak ulaşması, uygulamalı etkinlikler ve ölçme değerlendirmenin ise yüz yüze yöntemlerle gerçekleşmesidir. Karma öğrenme yöntemlerinin çevrim içi bölümü eş zamanlı veya eş zamansız yaklaşımlarla gerçekleştirilebilmektedir. Yüz yüze bölümü ise eş zamanlı ve çoğunlukla sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Karma öğrenmenin tamamen uzaktan ve çevrim içi yöntemlere göre avantajı, öğrenci ve öğretmenin bir araya gelmesi ve öğretimde önemli bir bileşen olan vücut dili kullanımına ve insan etkileşimine imkân sağlamasıdır. Karma öğrenme yönteminde içeriğin zenginleştirilerek ve etkileşimli olarak sunulması da önem taşımaktadır. Farklı içerik sunumu ortamlarının kullanılması, dijital ortamların sağladığı imkânların kullanılması, yeni teknolojilerin bütünleştirilmesi etkili karma öğrenme ortamları için son derece önem teşkil etmektedir. Zihinsel katılımı artıracak öğretim yöntemlerinden faydalanılması ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun biçimde farklı modalitelerde içerik sunulması da gereklidir.

4.3. Gelişen Teknolojiler - Mevcut ve Yakın Gelecekteki Teknolojik Eğilimler

Gelişen teknoloji, Martin (1995) tarafından "Kullanımı, ekonominin ve/veya toplumun çok çeşitli sektörlerine fayda sağlayacak bir teknoloji." olarak tanımlanmıştır. Gelişen teknolojiler, yeni bir endüstri yaratma veya mevcut olanı dönüştürme potansiyeline sahip bilim temelli yeniliklerdir (Srinivasan, 2008). Gelişen teknolojiler beş nitelik ile tanımlanır: radikal yenilik, hızlı büyüme, tutarlılık, belirgin etki ve belirsizlik/muğlaklık (Rotolo, Hicks ve Martin, 2015). Şüphesiz eğitim sektörü gelişen teknolojilerle ilgilenmesi gereken bir alandır. Ortaya çıkan yeni teknolojik araçlar, medya ve sanal ortamlar öğrenciler ve öğretmenler için yeni tür öğrenme toplulukları yaratma fırsatları ortaya koymuştur (Dede, 2004). Dijital dönüşüm, öğretmenleri gelişen teknolojilerle tanıştırmaktadır.

Bilişim teknolojilerinin hızlı gelişmesi, iş dünyasında yeni meslekleri ve beklentileri ortaya çıkarır. Yakın geleceğin çalışanları olacak genç bireylerin de bu mesleklere uygun şekilde yetiştirilmesini gerektirir. Mevcut ve yakın gelecekte göreceğimiz bazı teknolojiler aşağıda sıralanmıştır. Ancak burada okuyucuya bir uyarıda bulunmaktayarar var: Aşağıdaki listenin amacı kapsayıcı bir teknolojiler listesi vermekten çok mevcut ve yakın gelecekte hangi teknolojilerle karşı karşıya kalacağımız ve bu teknolojilerin kullanıcılardan hangi yeterlikleri talep edebileceği hakkında fikir vermesidir. Bilişim teknolojilerinde yer alan alt çalışma alanlarının kendi içinde ve alanların birbiri arasında iş birliği sonucu geliştirilen teknolojiler, ilerleyen yıllarda bu listenin daha da uzamasına yardımcı olacaktır.

Mobil ve Bulut Teknolojileri: Bireylerin kullandığı dosyaların, uygulama programlarının hatta işletim sistemlerinin her yerden ve her cihazdan erişilebilir olmasını

sağlayan internet altyapısı, yazılımları ve servisleridir. Bireylere zaman ve mekân sınırı olmaksızın kendilerine ait dokümanları ve yazılımları saklama ve bunlara erişim imkânı sağlar.

Veri Bilimi: Bilişim teknolojileri sayesinde insanlar ve nesnelerden toplanan verilerden anlam çıkarma ve günümüzde var olan problemlere daha önceden keşfedilmemiş çözümleri önermek için geliştirilmiş modellerin ve algoritmaların kullanılması olarak tanımlanabilir. Veri toplama, düzenleme ve analiz yapmaya odaklanmış bir alandır. Veri bilimi istatistik, veri tabanı ve bilgisayar programlama gibi alanlardan faydalanan disiplinler arası bir çalışma alanıdır.

Yapay Zekâ: Bilgisayarların insan öğrenmesini ve zekâsının benzeşimini yaparak veriler içinde örüntüler keşfetmesi ve bu keşifler sonucu kullandığı algoritmada iyileştirmeler yaparak verilen işi daha verimli yapmasıdır. Yapay zekâ aslında makine öğrenmesi için kullanılan birçok tekniğin ortak adıdır ve her bir teknik farklı algoritmalar ile aynı problemin çözümü üzerinde çalışır.

Finans Teknolojileri ve Blok Zincir: Kişiler veya kurumlar arasında bilgi, belge, likidite ve finansal enstrümanların güvenli bir şekilde değişimi ve saklanması için geliştirilmiş sistemlerdir. Blok zincir, şifreli iletişimin ötesinde belgenin oluşturulması ve tüm değişimlerinin kaydını tutarak ilgili bilginin internet üzerindeki tüm hareketlerini güvenli, şeffaf ve izlenebilir bir formatta sunmaktadır. Bu da kişiler arası belge değişimlerinde ve anlaşmalarda noter veya banka gibi anlaşmayı onaylayıcı aracı kurumların işlevlerini ortadan kaldırmaktadır.

Otonom Araçlar ve Taşıma Sistemleri: Ulaşım, bilinen insanlık tarihinin her aşamasında temel ihtiyaçlardan biridir. İnsanların ve ürünlerin bir noktadan başka bir noktaya güvenli ve verimli şekilde taşınabilmesi ve insan hatasını en aza indirmek için tüm bilişim teknolojilerinin bir arada çalıştığı sistemler ile kendi kendine ilerleyen araçlar, neredeyse tüm otomobil firmalarının odağına yerleşmiştir. Otonom araçlar ve sistemler taşımacılık sektöründen kendi kendine çalışan makinelerin ve çiftliklerin olduğu tarım sektörüne kadar birçok alanda kendine yer bulmaya başlamıştır.

Nesnelerin İnterneti: İnternet üzerinden bulunduğu ortam hakkında durum verisi aktaran sensörler ve bu sensörlerden gelen veriyi işleyerek ilgili aktüatörleri (elektrik enerjisini hareket enerjisine çeviren cihazlar) kontrol etmeye izin veren uygulamalar hayatımıza her geçen gün daha fazla entegre olmaktadır. Örneğin ev otomasyonu olarak ısıtma, soğutma, su, güvenlik gibi hizmetlerde internete bağlı sensörler ile durum bilgisinin kullanıcıya aktarılması ve kullanıcının manuel veya kural temelli otomatik çalışma ile evdeki aktüatörleri çalıştırarak hedefine ulaşması; bu tip sistemlerin en temel örneklerinden biridir. Nesnelerin interneti teknolojileri ile akıllı evler ve şehirler yakın gelecekte en önemli çalışma konularından biri olacaktır.

İleri İmalat Teknolojileri: Günlük hayatta kullandığımız endüstriyel ürünlerin tasarımından elimize geçmesine kadar sürecin her aşamasında bilişim teknolojilerine ihtiyaç vardır. 3D yazıcılarla tasarım ve imalat veya otonom imalat bantlarının kullanımı, geleceğin çalışanlarından bu sistemlerin güvenli olarak kullanılması ve yenilerinin tasarlanmasını isteyecektir.

Sosyal Ağlar: Kullanıcıların içerik üretmesine ve paylaşmasına izin veren sosyal ağların öğrenme, öğretme, eğlenme ve iş yapma amaçlı olarak kullanım alanları vardır. Sosyal ağlar kişilerin ve kurumların yaptıkları işlerin veya ürünlerin toplumda görünürlüğünün artırılması için bir platform olarak kullanılabilir. Sosyal ağlar aynı zamanda bilgi paylaşım platformu olarak kullanılır, böylelikle öğrenen organizasyonlar veya öğrenme toplulukları oluşturulur. Öğrenme yönetim, içerik yönetim ve proje yönetim çalışmalarında kullanılan bazı yazılımlar da sosyal ağ teknolojilerinin farklı amaçlar için kullanılan versiyonlarıdır. Kişiler veya kurumlar adına sosyal ağları yöneten sosyal medya danışmanları, veri bilimi ile bağlantılı olarak sosyal ağlarda üretilen veriyi analiz eden sosyal ağ analistleri, güvenlik uzmanları ve içerik

üreticileri gibi daha önce var olmayan meslekler de bilişim teknolojileri meslekleri listesinde yerini almıştır.

Sosyal Medya: Öğrenenleri bilginin ortak üreticileri olarak vurgulayan teknolojik gelişmeler ve pedagojiler (Selwyn 2011), insanların iletişim kurma, paylaşma, iş birliği, yayımlama, yönetme ve etkileşim gibi işlevler aracılığıyla çeşitli topluluklar oluşturmalarını ve bunlara katılmalarını sağlayan web sitelerini ve çevrim içi uygulamaları belirtmek için insanların sosyal medya terimini benimsemesine katkıda bulunmuştur (Mao, 2014). Bu hareketlilik öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu sosyal medyada geçirmelerine neden olmaktadır. Araştırmalara göre öğrenme ve öğretme ortamlarında sosyal medya; etkileşim, iş birliği, bilgi ve kaynak paylaşımı için destek olabilir (Mazman and Usluel 2010), katılımı ve eleştirel düşünmeyi teşvik edebilir (Ajjan ve Hartshorne, 2008) ya da kültürlerarası dil öğrenimini destekleyebilir (Mills, 2011). Diğer taraftan akademik başarıyı olumsuz etkilemesi (Kirschner ve Karpinski, 2010) ya da dikkati dağıtması (Andersson ve diğerleri, 2014) gibi olumsuz etkileri de olabilir. Bu nedenlerle öğretmenler için sosyal medya önem verilmesi gereken alanlardan biridir.

Sanal ve Artırılmış Gerçeklik: Bilişim teknolojilerinde kullanıcıların bilgisayar ile etkileşimde en çok kullandıkları yöntem, ekranlar üzerindeki grafik arayüzdür. Grafik arayüz tasarımı insan bilgisayar etkileşimi ilkelerine göre yapılan iki boyutlu düzlemde bilgisayara verilecek komutlara karşılık alınacak geri bildirimin planlama çalışmasıdır. Aynı çalışmayı etkileşim amacı için 3 boyutlu sanal dünyada ve oradaki sanal nesnelerle yaptığımızda adı "sanal gerçeklik" olmaktadır. Artırılmış gerçeklik ise gerçek dünyadaki nesnelerin üzerine sanal olarak daha fazla bilgi yerleştirmedir. Her iki teknoloji de eğitimde kullanım için birçok potansiyel sunmaktadır.

İş Zekâsı: Veri bilimi ile bağlantılı olarak bir kurumun işiyle ilgili yaptığı etkinlikler sonucu toplanan veriden karar vericilere yardımcı olması amacıyla oluşturulan doğru ve güvenilir veri görselleştirme teknikleridir.

Yukarıda söz edilen teknolojiler tek başına veya disiplinler arası çalışmalarla yeni istihdam alanları oluştururken buralarda istihdam edilecek kişilerden sözü geçen teknolojilerin kullanımı, iyileştirilmesi ve yenilikçi yaklaşımlarla yeniden tasarımlanması gibi yeni bilgi ve beceriler talep edecektir. Sözü edilen tüm bu meslekleri bilgisayar bilimleri ile uğraşan insanların yapması mümkün değildir. Her meslek grubundaki insanlardan kendi mesleklerindeki yenilikler için bilgisayar bilimlerinin ilgili konularını kendinden emin ve güvenli olarak kullanacak kadar bazen de bilişim teknolojilerini kullanıp kendi çalışma alanlarında çözümler üretecek kadar uzman olmaları beklenmektedir. Benzer şekilde eğitim ile ilgili mesleklerde yer alan öğretmenlerin veya öğretim üyelerinin yukarıda listelenen teknolojileri kullanan iş hayatı veya toplumdaki yetişmiş insan gücünü sağlayabilmesi için bu teknolojilerde yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

4.4. Öğretim İçin Yetkinliklerle İlişkilendirilmiş Dijital Teknolojiler

Bu yazıda sözü edilen yeterlikler çerçevelerinde yer alan öğretmen dijital yeterliklerinin aşağıdaki teknolojilerde somut olarak kullanım ve çözüm geliştirme aşamalarında kendini gerçekleştirmesi beklenir.

- ***Görsel okuryazarlık araçlarını kullanabilmek:*** Öğretim için görsel materyallerin geliştirilmesi, öğretmenler için bir zorunluluktur. Öğretim için görsel materyal geliştirmenin en zor iki yanı: hazır görsel kütüphanelerini bulmak/uygun olarak kullanmak ve görsel kompozisyonu hazırlamak için açık erişim eğitim lisanslı yazılımlar/servisler kullanmaktır. Öğretmenlerin görsel okuryazarlık araçlarını kullanarak öğretimsel görseller oluşturabilmeleri için Canva, Noun Project, Grafio 3, Venngage ve Piktochart gibi internet üzerinden sunulan servisler örnek olarak sunulabilir.
- ***Etkileşimli video ve animasyon araçlarını kullanabilmek:*** Çoklu ortamların eğitim amaçlı kullanımında video oluşturmak ve yayımlamak, öğretmenlerden beklenen dijital yeterliklerdendir. Video oynatma sırasında öğrencilerle video içeriğinin etkileşimini

sağlayan videoların oluşturulmasında kullanılan yazılım hizmetleri (örneğin Snagit, ExplainEverything, Google VR Tour Creator) ve animasyon oluşturarak konu içeriğinin anlatılmasını sağlayan platformlarda eğitsel materyal üretimi (örneğin Sway ve Storyboardthat) öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterliklerdendir.

- ***Öğrenme ortamları geliştirebilmek:*** Öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımını öğrenmelerini sağlayacak dijital öğrenme ortamlarının tasarlanması, öğretmenlerden beklenen yeterliklerdendir. Öğrenme ortamları öğrencilere içerikle, öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle etkileşim fırsatı veren platformlardır. Öğrenme ortamlarını üç boyutlu sanal dünyalarda (örneğin OpenSim, MineCraft ve eklentileri) kurabilmek, öğrencilerin de kodlama etkinlikleri ile mobil uygulama oluşturabilecekleri servisler (örneğin MIT App Inventor, Thunkable, Appypie, Andromo, Outsystems) ve oyunlaştırılmış öğrenme ortamları geliştirmek için kullanılan platformları (örneğin MS Kodu ve UnityLearn) kullanarak öğrencileri için geliştirilmiş öğrenme ortamlarını kullanmak veya bu yazılımları kullanarak öğrenme ortamları tasarlamak, dijital yeterliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
- ***İş birliğine dayalı problem çözme ve çalışmayı destekleyen bulut araçlarını etkin olarak kullanabilmek***: İş birliğine dayalı çalışma, günümüz dünyasında birçok bağlamda karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamlardan eğitim, öğretim ve sürekli öğrenme bağlamları öğretmenlerin ilgilendiği kısımdır. İş birliğine dayalı çalışma veya problem çözmede beraber çalışan ekibin internet ve özellikle bulut bilişim teknolojilerini kullanarak aynı anda bir dosya üzerinde çalışmaları ve yaptıkları değişiklikleri anlık olarak görebilmeleri sağlanır. Ancak her bulut bilişim teknolojisi her türlü iş birliğine cevap veremez. Dolayısıyla burada öğretmenlerin kendi amaçlarına uygun servisleri bulması ve amacına uygun olup olmadığı konusunda değerlendirme yapması gereklidir. Mevcut teknolojilerden Google Drive ve Microsoft Office 365 ürünleri takımların beraber belge ve grafik oluşturma, eğitim hazırlama ve süreç yönetimi işlemleri yapmasına izin vermektedir. Bunun yanı sıra beraber arayüz tasarımı, yazılım hazırlamaya izin veren araçlarda bulunmaktadır. Ek olarak projelerin veya süreçlerin yönetiminde de yine bulut bilişim teknolojilerine dayalı olarak çalışan Jira gibi yazılımları seçme, kendi amaçlarına uygun olup olmadığını değerlendirme ve kullanım yeterlikleri öğretmenlerden beklenen dijital yeterlikler olmaktadır.
- ***Dijital ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilmek:*** Öğretimin ayrılmaz bir parçası da değerlendirme etkinlikleridir. Değerlendirme etkinlikleri bazen bir dersin başında öğrenci hazırbulunuşluğu veya ön bilgilerini ölçmek için bazen dikkatini canlı tutup motivasyonunu artırmak için ve çoğunlukla da dersin hedeflerine öğrenciler tarafından erişilip erişilmediğini anlamak için gerçekleştirilir. Değerlendirme, öğretimin hedeflerine bağlı olarak birçok farklı formda geliştirilebilir bir etkinliktir. Değerlendirme etkinliklerini bilişim teknolojileri (örneğin Kahoot, Socrative, Google Forms, Mentimeter, Educandy) ile gerçekleştirmek, testlerin değerlendirilmesini etkili ve verimli bir şekilde yaparken test verisi ile çok yönlü analizler yapılarak öğretmenin kendisine de bir geri bildirim hazırlamaktadırlar. Öğretmenlerin dijital ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımında da yeterlikleri olmalıdır.
- ***Uzaktan eğitim ortam ve araçlarını kullanabilmek:*** Eğitim faaliyetlerinde uzaktan eğitim ortam ve araçlarını kullanabilmek dijital yeterliğine Covid-19 salgınıyla hem öğretmen hem de öğrenciler için özel bir vurgu yapılmaktadır. Mart 2020 ve Nisan 2022 arasında yaşadığımız süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin internet teknolojileri kullanılarak yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinde yoğun olarak kullandıkları öğrenme yönetim sistemleri ve canlı derslerin eş zamanlı yapılmasına izin veren araçları seçmek, etkin şekilde kullanmak, güvenli ve yetkilendirilmiş erişim sağlamak gibi yeterliklere sahip olmalarının önemi görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde temel olarak içerik aktarımı için kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin (örneğin Moodle Google Classroom, EdModo) ve eş zamanlı canlı

ders anlatım araçlarının (örneğin Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) etkin şekilde kullanımı ile ilgili yeterlikler öğretmenlerden beklenmektedir.

- ***Açık kaynak ders materyali katkısı yapabilmek:*** Öğretimde ve öğretimin akışında öğretimin hedefi, içeriği, hedef kitlesi ve bağlamına bağlı olarak yöntem ve materyal seçimi/ihtiyacı değişebilmektedir. Söz konusu bu durum "durumsallık" dediğimiz kavramla ifade edilir. Öğretimde durumsallık değişkenleri göz önüne alındığında aynı konunun bir öğretmen tarafından farklı hedef kitledeki öğrencilere anlatılabilmesi için farklı dijital öğretim materyallerine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin derslerinde işledikleri tüm konular, hedefler, öğrenci özellikleri ve bağlamları için hazır dijital kaynakların webde olmaması bir sır değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu bölümün başında açıklanan dijital araçları kullanarak dijital öğretim materyalleri geliştirmeleri, bu materyallerin lisans durumlarını belirleyebilmeleri ve diğer meslektaşlarının paylaşabilmesi için açık erişim platformlarına [örneğin EBA (Eğitim Bilişim Ağı)] yükleyebilmeleri için yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.
- ***Bilişim teknolojileri ile tasarım temelli problem çözme sürecini uygulayabilmek:*** Yetişen nesillerin bilişim teknolojilerini sadece dijital içerik tüketicisi olarak değil; aynı zamanda içerik üreten, bilişim teknolojilerini kullanarak problem çözme ve üretim yeterliklerine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Elbette ki bu yeterlikleri kazanmaları için öncelikle onları yetiştirecek öğretmenlerin bilişim teknolojilerini aynı amaçlarla kullanma yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilişim teknolojilerinin bu amaçlar doğrultusunda kullanımının öğrenilmesi ve öğretilmesi için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı tasarım temelli problem çözme sürecinin eğitimde kullanılması gereklidir. Tasarım temelli problem çözme sürecinde öğrenciler gerçek yaşamdan alınan ve iyi tanımlanmamış bir probleme, problemi çözecek bir ürün veya hizmet tasarlayarak cevap verirler. Tasarım temelli öğrenme etkinlikleri aynı zamanda farklı disiplinlerden çalışmaları teknoloji kullanım çatısı altında birleştirerek disiplinler arası çalışmayı da sürecin doğal bir parçası hâline getirir. Problemi çözecek ürün veya hizmetin tasarlanması için farklı ürün tasarım ve üretim araç ve teknolojileri kullanılabilir. Örneğin problemin çözümü için algoritma geliştirmek, sürükle bırak veya kod yazım araçları ile bilgisayar programı geliştirmek, gömülü programlama araçları kullanarak hem yazılım hem de donanım tasarımı gerektiren robotik çözümler üretmek, üç boyutlu tasarım ve 3D yazıcılar kullanarak çözümün mekanik parçalarını oluşturmak, video ve animasyon araçları kullanarak dijital hikâyeler hazırlamak ve dijital oyun geliştirmek gibi çıktılar tasarım temelli öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilerin üzerinde çalıştıkları sürecin ürünleri olabilir. Tüm bu etkinlikler öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanarak dijital çözümler ve ürünler geliştirme süreçlerinde tutum, bilgi ve yetkinlik kazanmalarına yardımcı olacaktır.
- ***Veri toplama, elde etme ve analiz araçlarını kullanabilmek:*** Günümüz dünyasında malumat (information) ve ondan elde edilen bilgi (knowledge); finansal, politik, hukuki, tıbbi ve sosyal karar vericilerin karar verirken ihtiyaç duyduğu en büyük yardımcıdır. Ancak malumat (information) ve bilginin (knowledge) son kullanıcının işine yaraması için verinin (data) toplanması, doğrulanması, standartlaştırılması, sınıflandırılması ve analiz edilmesi gerekmektedir. Bilginin karar vermede kullanılabilmesi için güvenilir ve geçerli verilerle analizlerin yapılmış olması gerekir. Dijital kaynaklar kullanarak veriden karar vermeye erişilen süreçteki işlemleri tanımlamak ve hem süreci hem de araçlarını kullanabilme yeterliğine sahip olmak, öğretmenlerden beklenen bir durumdur. Veri okuryazarlığında öncelikle verinin toplanması için çevrim içi araçlarda veri toplama formlarının hazırlanması, yayımlanması ve verinin alınması (örneğin Google forms, Limesurvey, Qualtrics) veya açık erişimli güvenilir veri kaynaklarına erişim ve veri alma (örneğin Google Analytics, YÖK Atlas, Web Scrapers, TÜİK) gereklidir. Burada amaç, elde edilen verinin güvenilir ve geçerli kaynaklardan olması gerektiği ile ilgili farkındalık ve elde etme becerisi kazandırmaktır.

İkinci olarak elde edilen verilerin dijital araçlar kullanarak doğrulanması, sınıflandırılması ve görselleştirilmesi ile ilgili araçların kullanımı ile ilgili yeterliklerdir. Bu aşamada Stat Planet, Tableau veya Excel gibi dijital araçların yeteneklerinin farkındalığı ve kullanımı ile ilgili yeterlikler önem kazanmaktadır. Üçüncü olarak veriden bilgi ortaya çıkarma aşamasında dijital araçlar ve istatistik modeller kullanarak verinin analiz edilmesi gereklidir. Veri analitiği teknikleri ve araçlarının, örneğin SPSS, R-Studio, Python, RapidMiner, tanımlanması ve analiz amacına yönelik olarak kullanılabilmesi ile ilgili yeterlikler öğretmenlerden beklenmektedir.

- ***Büyük veri analitiği ve yapay zekâ uygulamalarını tanımlamak ve kullanabilmek:*** Günümüz dünyasında dijital platformları ve araçları farklı amaçlar için kullanan kullanıcılardan ve internete bağlanarak veri aktaran nesnelerden toplanan veriler, büyük veri hacimleri meydana getirmiştir. Veri hacminde yıllara göre değişim Şekil 10'da gösterildiği gibi üssel olarak artmakta ve her alanda büyük veri oluşturmaktadır. Veri okuryazarlığı yetkinlikleri ile bağlantılı olarak büyük veriyi analiz ederek bilgiler çıkarmak veya bu veriyi kullanarak yapay zekâ algoritmalarını eğitmek konularında farkındalık bilgisine veya büyük veri analitiği dijital araçlarını kullanım yeterliklerine (örneğin H2O veya Tensorflow platformu) sahip olmak, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin bir parçası olmaya doğru ilerlemektedir.
- ***Bilişim sistemlerini etik ve güvenli kullanmak için araçları ve yöntemlerini uygulayabilmek:*** Eğitim-öğretim veya günlük işleri yaparken ya da problemleri çözerken bilişim sistemlerinin kullanılması; kullanıcıların platformlar üzerinden başka kullanıcılar, içerikler, uygulamalar ve veri ile etkileşime girmesi demektir. Tıpkı gerçek dünyada olduğu gibi sanal dünyada da yapılanetkinlikler, güvenliği ön planda tutacak şekilde etik kurallarına ve kanunlara uygun olarak yapılmalıdır. İnternet teknolojilerindeki gelişmeler, benzer şekilde internet üzerinden işlenen suçlarda da gelişmelere ve çeşitlenmelere neden olmuştur. Bilişim teknolojilerinin güvenli kullanımı bilişim dünyasında en hızlı güncellenen alanlardandır. Bunun bir nedeni kullanıcıların interneti etkili, verimli, memnun kalacak şekilde ve güvenli olarak kullanması için durmadan çalışan ve çözümler üreten bilim insanlarının yanı sıra bu çözümlerde açıklar bularak kullanıcılara çeşitli yollardan zarar vermeye çalışan kötücül insanların da durmadan çalışmasıdır. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini bu tehlikelerden koruyabilmesi için olası güvenlik tehditlerinin neler olduğu, bu tehditlerin hangi yollardan gelebileceği ve güvenlik tehditlerini savuşturabilmek için güvenlik risklerinin en aza nasıl indirilebileceği ile ilgili yetkinliklere sahip olması gerekir. Bu yetkinliklerden kişisel internet ağındaki veri trafiğini güvenlik altına alma, internetten güvenli bağlantı yöntemleri ile veri transferi yapma, sosyal mühendislik tuzaklarını tanımlayabilme, güvenlik duvarı işlevlerini tanımlama, yetkisiz erişim kaynakları için tedbirler geliştirebilme, antivirüs yazılımlarını kullanabilme gibi tedbirlerin farkındalığı ve kullanılması gerekmektedir.
- ***İnsan bilgisayar etkileşimi ilkelerini tasarlanan ürünlere uygulayabilmek:*** Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini çözüm ve ürün üretim amaçlı kullanmalarına imkân veren tasarım temelli öğrenme etkinlikleri ile bağlantılı olarak, dijital araçlar kullanılarak üretilen bilişim teknolojileri araçlarının ve hizmetlerinin son kullanıcılar tarafından kullanılabilir olması için insan bilgisayar etkileşimi ilkelerinin de farkında olmaları ve bilişim ürünlerine uygulayabilmeleri gerekmektedir. İnsan bilgisayar etkileşimi ilkelerine uygun arayüzler yapmak için prototipleme ve dijital prototipleme, sürecin parçalarındandır. Arayüz prototipleri için örneğin Adobe XD, Balsamiq, Figma gibi dijital araçlar kullanılabilir.
- ***Öğrenme toplulukları ve öğrenen organizasyon oluşturabilmek:*** Yukarıda sayılan tüm yeterlikler ve günümüz teknolojileri ile verilen örneklerde bu yeterliklerin uygulanması yoluyla yapılan etkinliklerde öğretmenler birçok yeni bilgi ve beceri keşfedecek, kullandıkları dijital araçlardaki eksikliklerin giderilmesi için iyileştirme önerileri

geliştirecek ve etkinliklerin kullanıldığı öğretim yaklaşımlarının da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için bilgi ve tecrübe kazanacaklardır. Bu bilgi ve tecrübe birikimlerinin öğretmenler arasında paylaşılması, büyümesi, kurum hafızasında yer alarak gelecek nesil öğretmenlere aktarılması için öğrenme toplulukları ve öğrenen organizasyonları kurulması ve işletilmesi gerekmektedir. Bulundukların zamanın güncel teknolojilerini kullanabilecek dijital yeterliklere sahip öğretmenlerin bu yapıları oluşturmaları ve işletmeleri mümkün olabilecektir.

5. Dijital Yetkinlikleri Kazandırmak İçin Okul Düzeyinde Gereksinimler

5.1. Altyapı Gereksinimleri

Dijital servislerin hayatımızın vazgeçilmesi olduğu bu dönemde MEB'e bağlı okullarda hem idari süreçlerde hem de öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı kaçınılmazdır. Okul idaresi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler dijital ortamları kullanarak hem süreç yönetimini daha iş birlikli ve şeffaf yürütmekte hem de öğrenmenin okul saatleriyle sınırlı olmamasını sağlamaktadır. Ancak okulların altyapı gereksinimleri sistematik bir yaklaşımla planlanmalı ve sürdürülebilir teknoloji yapıları kurulmalıdır. Okullarda bilişim altyapısı üç bileşenle ele alınabilir: (1) aygıtlar, (2) ağ ve bağlantılar, (3) yazılımlar ve servisler. Bu üç bileşenin sürekli yönetilmesi, güncellenmesi ve derslerde kullanıma hazır bulundurulması gereklidir. Aygıtları iki gruba ayırabiliriz. Bunlardan ilki öğrenci, öğretmen ve idarecilerin kullandığı son kullanıcı aygıtlarıdır. Bunlara örnek olarak taşınabilir veya masaüstü bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar ve bilgisayar özelliği taşıyan akıllı tahta gibi cihazları verebiliriz. İkinci grupta ise sunucular, yazıcılar, tarayıcılar, güvenlik kameraları gibi destek cihazları bulunmaktadır. Her iki gruptaki cihazların da veri alışverişi yapması ve bütünleşik bir yaklaşımla yönetilmesi beklenir. Ağ ve bağlantılar bu cihazların birbirleriyle ve internetle haberleşmesi için önemlidir. Ağ cihazlarının MEB'in belirlediği kurallara uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir. Okullardaki kullanıcı yoğunluğu ve kullanılan yazılımların gereksinimlerine uygun olarak ağ bağlantılarının bulunması, özellikle eğitim-öğretimle ilgili internet servislerine erişim sağlanması diğer bir gereksinimdir. Kullanıcıların zararlı yazılım ve web sitelerinden korunması için ağ cihazlarında ve internet servisinde trafik yönetimi yapılabilir. Güvenlik duvarı ve filtreleme servisleriyle kullanıcılar ve bilgiler korunabilir. Yazılım ve servislerin MEB tasarrufuyla belirlenmesi ve temin edilmesi hem kullanıcı eğitimleri hem de kaynak kullanımı yönüyle faydalı bir yaklaşımdır.

5.2. Teknik Destek

Araştırmalar, teknoloji kullanımını olumsuz etkileyen bileşenlerin içinde teknoloji desteğinin yetersiz olmasını göstermektedir. Burada en önemli konu kullanıcıların yeterli teknik bilgi ve beceriye sahip olmalarının beklenmesidir. Yapılan hizmet içi ve diğer eğitimlerle öğretmenler ve öğrencilerin donanım ve yazılım kullanımıyla ilgili temel sorunları giderebilmeleri hedeflenmektedir. Ancak olası tüm sorunların giderilmesi kullanıcılardan beklenemez. Bu nedenle okullarda teknik servis bulundurulması önem taşımaktadır. Teknik destek, hizmet alımıyla gerçekleştirilecekse kullanıcı bilgilerinden hangilerine erişim verildiği belirlenerek gizlilik sözleşmesi yapılması KVKK için gereklidir. Tüm okullara okul düzeyinde servis sunacak bir yardım masası bulundurulması bir seçenektir. Okullar öğrencilerden de destek alarak bilişim destek grupları oluşturmayı değerlendirebilir. Özellikle yeni donanım, yazılım ve web servislerinin kullanımına başlarken kullanıcılar için yazılı ve/veya video biçiminde yardımcı belgeler oluşturulmalıdır.

Teknik destek ile ilgili bir diğer konu bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin özellikle işlenen veri miktarı ve yazılımlarda işlevlerin artması ile var olan bilişim altyapısı kapasitesi daha yüksek olan donanım ve veri altyapısı ile değiştirilmelidir. Bilişim sistemlerinde donanım yükseltme, sürekli takip ve bakım gerektiren bir çalışmadır dolayısıyla teknik desteğin bu boyutu içinde mali kaynak ve insan kaynağı planlaması yapılmalıdır.

5.3. Müfredat

Dijital yeterliklerin kazanılması için öğretmen ve öğrencilere birbiriyle ve içerikler ile dijital araçlar kullanarak etkileşim fırsatı verilmelidir. Bu etkileşimler dijital araçlar kullanarak problemler çözme, ürünler ortaya çıkarma veya yeni bilgi keşfi gibi etkinliklerden oluşmalıdır. Etkinlikler, belli bir bilgi disiplininde veya disiplinlerarası olabilir. Okullarda bu tip etkinlikleri yapabilmek için aranan şartların biri de okul müfredatlarının bu etkinliklere izin verecek şekilde düzenlenmesidir. Öğretmenler ve öğrenciler okul içi ve dışında eğitim amaçlı yaptıkları etkinliklerde müfredat ile sınırlandırılmış ve yönlendirilmişlerdir. Müfredatların daha fazla dijital araçlar kullanarak tamamlanan etkinliklere izin verecek şekilde düzenlenmesi, bu etkinlikleri tamamlamak için öğretmen ve öğrencilerin bilişim teknolojileri ile çözümler aramaları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dijital bilgi ve becerilerini yeterlik seviyesinden yetkinlik seviyesine doğru çıkaracaktır.

5.4. Öğretmen Eğitimi

Öğretmen yeterlikleri içinde dijital yetkinlik, bilişim servislerinin etkili ve verimli kullanımı için öne çıkmaktadır. Hem hizmete başlama öncesi (öğretmen adayları) hem de hizmet içi öğretmenlerin bilişim servisleri ile ilgili bilgilendirilmesi, bilgi ve beceri kazanmalarının sağlanması bu amaca hizmet edecektir. Toplam öğretmen ve öğrenci sayısı dikkate alındığında öğretmen eğitimlerinde uzaktan ve karma öğrenme yöntemlerinin kullanımı eğitimlerin gerçekleştirilebilmesi için kolaylaştırıcı olacaktır. Öğretmen ve öğrencilerin programlarındaki farklılıklar, özellikle eş zamansız öğretim yöntemlerini daha uygun yapmaktadır. Var olan kaynakları kullanarak çevrim içi ders hazırlamak ve farklı web servislerinden sunmak kolay bir süreç gibi görünse de bu eğitimlerin tasarımı önemlidir. Öğretmen eğitimlerinin teknoloji desteğiyle yürütülebilmesi için hedef grupların yeterli kaynağa sahip olup olmadığı belirlenmelidir.

5.5. Öğretim Yönetim Sistemleri

Teknoloji destekli eğitimin vazgeçilmezlerinden birisi öğretim yönetim sistemidir. Pek çok öğretim yönetim sistemi bulunmaktadır, bunlardan başlıcaları: Moodle, Google Classroom, Sakai LMS ve Base LMS olarak sıralanabilir. Bu sistemlerin ortak özelliği içerik sunumu, ders yönetimi, sınav ve test oluşturma, ödev verebilme ve takibi, notlandırma ve içerik paylaşımı yapabilmesidir. Öğretim yönetim sistemlerinin sunduğu servislerin etkin kullanımı da öğretmenlerin dijital yetkinlikleri için önemli bir bileşendir. İçeriklerin dijitalleştirilmesi ve kaliteli öğretim materyallerinin hazırlanması en önemli gereksinimdir. Özellikle karma öğrenim için video içeriklerinin oluşturulması ve alternatif öğrenme kaynaklarının öğrenciye sunulması beklenir. MEB'e bağlı okullarda e-okul en yaygın kullanılan öğretim yönetim sistemi olarak öne çıkmaktadır. Ancak e-okul daha çok bir bilgi yönetim sistemi niteliğindedir. Öğretmenler not girişlerini, öğrencilerin notlarını ve devamsızlık bilgilerini sisteme girerek okul idaresi ve velilerin öğrenci takibini yapabilmelerini sağlar. Öğretim yönetim sistemlerinde bulunması gereken içerik paylaşımı özelliği sınırlıdır. Bu nedenle okullarda farklı öğretim yönetim sistemlerine rastlamak mümkündür.

5.6. İdari İnisiyatif ve Araştırmalara Destek

Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerin dijital kaynakları kullanması yönünde inisiyatif alması ve özendirici olmasının teknoloji destekli öğretim ortamlarının gelişmesinde önemli olduğu aşikârdır. İdari gücün kullanılmasının yanı sıra yöneticilerin liderlik etmesi, kaynakları artırmak için çaba sarf etmesi, öğretmen eğitimlerini desteklemesi ve okul içinden ve dışından örnek uygulamaları paylaşarak iyi uygulamaları yaygınlaştırmaya çalışması beklenir. Özellikle yurt içi ve yurt dışı paydaşlarla projelere ve araştırmalara katılım sağlanması için öğretmen ve öğrencilerin özendirilmesi önemli inisiyatiflerdir. Teknoloji destekli öğretim süreçlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve olumlu etkilerin artırılması gerekmektedir. Bunların başında etkili öğretmen eğitimi gelmektedir. Öğretmenlerin teknoloji destekli materyallerin tasarım ve

geliştirme süreçlerinde yer almasını sağlamak için gerekli altyapının sunulması, teknopedagojik bilgilerinin yükseltilmesi, dijital yetkinlik için önemli desteklerdir.

5.7. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Öğretim yönetim sistemlerinin teknoloji destekli öğretim için önemini vurgulamıştık. MEB'in e-okul sisteminde içerik paylaşım sınırlılığını EBA belirli ölçüde gidermektedir. EBA, özellikle öğretmen ve öğrencilerin içerik paylaşımı yapabilecekleri dijital bir ortam sunmaktadır. Web üzerinden erişilebileceği gibi mobil uygulama olarak akıllı telefon ve tablet bilgisayarlarla da servis veren EBA sistemi, gönüllülük esasıyla eğitim firmaları, öğretmen ve öğrencilerin farklı dersler ve konularda içerik paylaşmasına olanak sağlamaktadır. FATİH Projesi kapsamında ders içeriklerinin paylaşılması için kullanılması planlanan EBA sistemi, yaygınlaşarak günümüzde önemli bir içerik paylaşımı platformuna dönüşmüştür. MEB'e bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafında yönetilen sistem, özellikle salgın döneminde TRT-EBA TV adı altında ilkokul, ortaokul ve lise için üç farklı kanaldan yayın yaparak eğitim ve öğretimin kesintiye uğramadan sürdürülmesinde önemli rol almıştır. EBA canlı ders uygulamasıyla video konferans yazılımı kullanarak eş zamanlı ders vermeye de olanak sağlayan sistem, hâlen en büyük içerik paylaşımı sistemi niteliğindedir. Yeni teknolojilerin sürekli entegre edildiği sistem, ilköğretimde ve ortaöğretimde teknoloji destekli öğretimin sürdürülebilirliği ve sürekliliğini sağlayan en önemli bileşenlerden biridir. EBA kullanıcı sayılarına baktığımızda 13 milyona yakın öğrenci, bir milyona yakın öğretmenin sistemi kullandığı görülmektedir. Bu sayılar sistemin çok yaygın kullanıldığının en önemli göstergesidir.

6. Özet

Dijital yetkinlik, günümüz toplumunda öğretmenlerin sahip olması ve ustalaşması gereken temel yeterliklerden biri olmuştur. Bu kavram yaşamakta olduğumuz toplumsal değişimlerin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Temel Yetkinliklere İlişkin Avrupa Tavsiyesine (European Recommendation on Key Competences, 2006) göre dijital yetkinlik Avrupa Birliği tarafından hayat boyu öğrenme için 8 temel yeterlikten biri olarak kabul edilmiştir. Bilgi ve iletişimteknolojilerinin (BİT) sürekli yenilenmesi, bilginin katlanarak artması, farklı kaynakların ve dijital medyanın kullanılması ve benzeri görülmemiş şekilde tüketilmesi, uzaktan eğitim ve öğretime olanak sağlayan eğitim platformlarına olan talep veya bu teknolojilere acilen adapte olunması bu gerekliliklerin başlıca sebeplerindendir (Trust ve Whalen, 2020). Teknoloji kullanımı gündelik bir yaşam biçimi hâline dönüşmüştür ve bireylerin mesleki gelişimi artan bir şekilde BİT'in verimli ve uygun kullanımına bağlıdır (Basilotta-Gómez-Pablos ve diğerleri, 2022). Öğretmenler eğitimin dönüştürülmesi ve iyileştirilmesi sürecinde teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlayacak noktada kilit konumdadırlar. Sınıfta BİT'in benimsenmesi ve uygulanmasında çok önemli bir rol oynayan öğretmenlerin, teknolojileri pedagojik bir şekilde entegre etmelerini ve kullanmalarını sağlayan dijital yetkinliklere sahip olmaları gereklidir (Basilotta-Gómez-Pablos ve diğerleri, 2022). Ayrıca öğretmenlerde dijital yetkinliği sağlamak sürdürülebilir ve kapsayıcı ekonomik büyümeyi teşvik etmek için atılacak stratejik bir adımdır. Bu gerçekler göz önüne alındığında, dijital yetkinlik son zamanlarda eğitim bağlamında önem kazanmıştır (Tejada ve Pozos, 2018).

Öğretmenlerin dijital yetkinliklerini belirlemek için temel alınan 21. yüzyıl becerileri, Birleşmiş Milletler Eğitim Değerleri, Millî Teknoloji Stratejisi ve Millî Eğitim Bakanlığı vizyonu yeterlikleri oluşturacak çerçevelerin temellerini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin dijital yeterlikleri için bir çerçeve oluşturulması amacıyla birçok kurum ve kuruluş tarafından çalışılmış ve bu çerçevelerde ortak temalar görmek mümkün olmuştur. Geliştiren ülke veya kuruluş fark etmeksizin dijital yeterlik çerçeveleri; öğretmenlerin öğretme süreçlerinde, değerlendirmede, öğretim programı ve öğretim materyali geliştirilmesinde, mesleki öğrenme ve gelişimde dijital teknolojilerin kullanılabilmesi için yeterliklere vurgu yapar.

Öğretmenler için geliştirilen dijital yeterlik çerçeveleri, güncel teknolojinin eğitim-öğretim ile ilgili alanlarda nasıl uygulanacağı konusunda rehberlik eder ancak hangi

teknolojilerin kullanılması gerektiğini belirgin bir şekildeifade etmez. Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler geçmişte karmaşık olan birçok bilişim işini çok daha kolay ve kullanıcı dostu hâline getirmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin güncel bilişim teknolojilerini çerçevelerde açıklanan alanlarda, uygun şekilde kullanmaları beklenir. Öğretmenlerden beklenen dijital yeterlikler yıllar ilerledikçe daha fazla olacaktır ancak bilişim teknolojilerindeki ilerlemelerin de bu beklentileri daha kolay ve verimli şekilde yerine getirmek için çözümler üretmesi öngörülebilir bir durumdur.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 9

GÜVENLİ OKUL VE OKUL GÜVENLİĞİ

TEMMUZ 2022
ANKARA

GÜVENLİ OKUL NEDİR?
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

İnsanların korkusuzca ve emniyet içinde yaşama durumu olarak tanımlanabilecek (TDK, 2020) olan güvenlik olgusu yaşamımızı sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmemiz gereklidir. Huzurlu, mutlu, uyum içinde ve hayata değer katan bir birey olarak var olabilmek için güven içinde olmamız şarttır. Maslow, insanın temel ihtiyaçlar hiyerarşisinin ikinci basamağını güvenlik olarak belirlemiştir. Bu kurama göre, insanın kendisini gerçekleştirebilmesi için beden, iş, kaynak, sağlık, mülkiyet vb. konularda güven içinde olması gerekmektedir (Güzel ve Barakazı, 2018 aktaran Demircioğlu ve Demircioğlu, 2021).

Sağlıklı nesiller inşa edebilmek için dikkat edilmesi gereken hususların başında okul güvenliği gelmektedir. Güvenin olmadığı ve korkunun hâkim olduğu okullarda nitelikli öğrenmeden söz edilemez. Güvensiz okul ortamları öğrenmeye odaklanamama ve öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır (Şahin, 2016). Güvenli okul ortamının inşasında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise okulun paydaşlarının özellikle öğretmen ve diğer çalışanların kendilerini emniyette hissetmeleridir (Kahraman, Şermin ve Uğurlu, 2019).

İlgili literatür incelendiği zaman güvenli okul kavramının farklı yönlerine işaret eden tanımlamaların yapıldığı ve bunların güvenli okulun farklı boyutlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Dönmez (2001), okulun temel unsurları olan öğrenci, öğretmen ve diğer personelin kendilerini **fiziksel, psikolojik ve duygusal** açıdan özgür ve güvenli hissettikleri okulları güvenli olarak tarif etmektedir. Diğer bir tanım ise öğrencilerin başkalarına duydukları saygı ve okula olumlu bağlılık hissetmeleri üzerinde durmaktadır (Inclusive Schools Network, 2012). Kavramın farklı bir boyutuna dikkat çeken Çelik (2005: 88 aktaran Karakütük, Özbal ve Sağlam, 2017: 1215) ise güvenli okulu *"... öğrencilerin güvenli bir eğitim ortamında sosyal becerilerini sergiledikleri, öfkelerini kontrol edebildikleri, sorunlarına çözüm bulabildikleri ve herkesin birbirine saygılı davrandığı bir ortam ...*" şeklinde ifade etmektedir (aktaran Demircioğlu ve Demircioğlu, 2021).

Daha genel bir tanımda Dönmez ve Özer (2009, s. 7) okul güvenliğini şöyle tanımlamaktadır: *"Öğrenci ve okul personelinin okul içinden ya da çevreden kaynaklanan suç, şiddet, saldırganlık, zorbalık, hırsızlık, vandalizm, alkol, sigara ve uyuşturucu madde kullanımı, cinsel ve ırksal taciz gibi istenmeyen davranışlara karşı korunmaları ve okulda bir kriz ortamı yaratabilecek olağanüstü hâllerde ... can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanmasıdır.''*

Bu konuların yanında terörist saldırılar, kimyasal ve nükleer sızıntılar, trafik ve savaş durumları da okul güvenliğini bozan unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Yukarıdaki tanımlar incelendiği zaman bu tanımların bazı ortak yönlerinin ön plana çıktığı görülür. Bu çerçevede güvenli okulların öğrenci, öğretmen, çalışan vb. paydaşlar açısından fiziksel, sosyal, psikolojik ve çevresel tehditlerden uzak mekânlar olduğu ön plana çıkmaktadır. Güvenli okulların inşası için eğitimcilerin güvenli okulların özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Güvenli okulların bazı özellikleri şöyle sıralanabilir: (Işık, 2004; Memduhoğulları ve Taşdan, 2007; Dönmez ve Özer, 2009; Inclusive Schools Network, 2012; Schargel, 2014: Karakütük, Özbal ve Sağlam, 2017; Kahraman, Şermin ve Uğurlu, 2019; Akgün ve Başar, 2019; 26 Safe School Standarts, 2020; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2021)

1. Etkili Okul Yöneticiliği ve Liderliği:
Güvenli okulların inşası için okul idaresinin ve öğretmenlerinin etkili liderlik sergilemeleri gerekmektedir.

2. Okulu Oluşturan Mekânların Kontrolü:
Okulların güvenli olabilmesi için okulun bütün mekânlarına hâkim olunması gerekmektedir.

3. Güven Hissi:
Güven hissi güvenli okulun en temel göstergelerinden biridir. Okullarda sağlıklı öğrenmelerin meydana gelebilmesi için öğrenciler sınıf içindeki ve dışındaki bütün süreçlerde güven içinde olmalıdırlar.
4. Saygı:
Güvenli okulların temel göstergelerinden biri de okullardaki karşılıklı saygı kültürüdür.
5. Samimiyet:
Okulun paydaşları arasındaki samimiyet, okul güvenliğinin temel göstergelerinden biridir.
6. Fiziksel Zarar, Gözdağı, Zorbalık ve Tacizin Bulunmaması:
Güvenli okullar fiziksel zarar, gözdağı, zorbalık ve tacizin bulunmadığı yerlerdir. Okullarda bu tür problemlerin olmaması için gerekli önlemler alınmalıdır.
7. Alay, Nefret Dili ve Sosyal Dışlanmadan Uzak Olma:
Alay, nefret dili ve sosyal dışlanma okulların güvensiz hâle gelmesindeki sebepler arasındadır.
8. Çatışma Riskinden Uzak Olma:
Terör ve çatışma ortamı 21. yüzyılda insanlığın karşılaştığı problemler arasında yer almaktadır.
9. Doğal Afetlerden Uzak Olma:
Güvenli okul iklimini olumsuz yönde etkiyen diğer bir risk de doğal afetlerdir.
10. Sorumluluk Duygusunu Geliştirme:
Okul müdürü, öğretmen, öğrenci, çalışan ve diğer paydaşların güvenli okul için sorumluluk almaları gerekmektedir.
11. İhtiyacı Olan Öğrencilerin İhtiyaçlarını Giderme:
Aileleri tarafından temel ihtiyaçları karşılanamayan öğrencilerin bulunduğu bir eğitim kurumunda güvenli okul ikliminin tesis edilebilmesi zordur.
12. Eşit Muamele:
Öğrencilere eşit muamele edilmemesi, güvenli okul iklimini zedeleyen diğer bir problemdir.
13. Akademik Başarıya Odaklanma:
Akademik başarısı yüksek olan okullarda güvenli okul iklimini tehdit eden problemler daha az yaşanmaktadır.
14. Veliler ve Toplumla İyi İlişkiler İçinde Olma:
Güvenli okulun göstergelerinden biri de okulun yönetim kadrosunun ve öğretmenlerinin veliler ve toplumla iyi ilişkiler kurmasıdır.
15. İfade Özgürlüğünü Destekleme:
Güvenli okulların bir özelliği de öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleridir. Özgür düşünebilen ve fikirlerini beyan eden öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu bilinmektedir.
16. Güvenlik Problemlerini Açıkça Tartışma:
Güvenli okullarda okulun güvenlikle ilgili problemleri okul paydaşlarıyla açıkça tartışılır ve çözümler üretilir.
17. İletişim:
Sağlıklı öğrenmelerin meydana geldiği okulların temel göstergelerden biri okulu oluşturan paydaşlar arasındaki açık ve kesintisiz iletişimdir.
18. Empati Kültürünü Geliştirme:
Güvenli okulların bir diğer özelliği okuldaki empati kültürüdür.
19. Güvenliği Tehdit Eden Davranışları Ödüllendirmeme ve Görmezlikten Gelmeme:
Okul iklimini tehdit edebilecek davranışların ortaya çıkması durumunda okul idaresi, öğretmen ve çalışanlar uygunsuz davranışları görmezlikten gelmemelidir.
20. Kolluk Güçleriyle İş Birliği:
Güvenli okul denilince sadece okul içinin güvenli olması yeterli değildir. Okul çevresinin de güvenli olması gerekmektedir.

21. Her Türlü Bağımlılıkla Mücadele:
Madde, teknoloji, oyun ve internet vb. bağımlılık türleri öğrencilerin kendilerine zarar verebilmelerinin yanında şiddet, zorbalık, vandalizm vb. olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır.

22. Göçmen Çocukların Problemlerini Yönetebilme:
Göçmen öğrencilere sahip okul idareleri, öğretmenler ve diğer çalışanlar bu öğrencilerden kaynaklanan problemlerin nasıl yönetilebileceği konusunda deneyim sahibi olmalıdırlar.

23. Krize Hazırlık ve Krize Müdahale Planlarına Sahip Olma:
Okul idaresi, öğretmenler ve diğer çalışanlar okul ortamında ortaya çıkabilecek her türlü kriz ve probleme karşı hazırlıklı olmalı ve müdahale planları geliştirmelidirler. Bu çerçevede, olası kriz ve risklere karşı zaman zaman tatbikatlar yapmakta fayda vardır.

Sonuç:

Güvenli okul ortamı inşa etme ve bu ortamları sürdürülebilir hâle getirmek için okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşların bu konuda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Paydaşlar okul güvenliği politika ve kılavuzlarını belirlemede, planlama ve uygulamada istekli ve tutarlı olmalı ve zaman zaman tatbikatlar yapmalıdırlar. Ayrıca, okul yöneticileri ve diğer paydaşlara güvenli okulla ilgili eylem araştırmaları yapmaları önerilmektedir.

SİBER ZORBALIK VE SİBER MAĞDURİYET

Prof. Dr. Coşkun ARSLAN

Bireyler, yaşamları boyunca hem olumlu hem de olumsuz duyguları yaşayabilmektedir. Bu duyguların bazıları öfke gibi yıkıcı olabilen duygulardır. Öfke duygusu kontrol edilmediği takdirde, davranışsal olarak şiddete de dönüşebilmektedir. Bireyler sözel, duygusal ve fiziki şiddet gibi farklı türden şiddet davranışları gösterebilmektedir. Bu şiddet davranışları ne yazık ki diğer insanlara zarar verici davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Zorbalık da bu şiddet davranışlarından biridir.

Zorbalık: Zorbalık, yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak güçlü olan çocukların kendilerinden daha güçsüz olan çocukları sürekli olarak hırpalaması, eziyet etmesi ve rahatsız etmesidir. Öğrencilerin okulda gerçekleştirdikleri zorbalık davranışları bireysel özellikler, akran grubu, okul ortamı, aile ve çevresel özellikler gibi birçok değişkenle ilgili olabilir (Olweus, 2003).

Zorbalığın Ayırt Edici Özellikleri: Zorbalık konusundaki araştırmalar ve tanımlar incelendiğinde aşağıda belirtilen ayırt edici özelliklerden söz edilebilir:

1. Zorbalık bilinçli ve istençli olarak yapılan ve kurbana fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik olarak zarar verme amacı güden söz ve eylemlerdir?

2. Zorbalık bir kereye mahsus değildir. Çeşitli zaman aralıklarında tekrarlanıyor olması gerekir.

3. Zorbalar eylemlerini bireysel veya grupla yapabilecekleri gibi, kurbanlar da bu eylemlerden bireysel ya da grup olarak zarar görebilirler.

4. Zorbaca davranışa maruz kalan kurbanın kendini koruyamayacak ve savunamayacak fiziksel veya zihinsel nitelikte olması gerekir.

5. Zorbaca davranışlar sergileyen bireylerin genellikle bu eylemler sonunda kendilerine çıkar sağladıkları görülür.

6. Zorbalar, kurban veya kurbanlarının acı çekmesinden, küçük düşmesinden zevk alırlar.

7. Zorbalar ve kurbanlar ile sergilenen zorbaca davranışlar dikkate alınmalıdır (İlhan Alper, 2008).

Siber Zorbalık: Bilgi iletişim teknolojileri, özellikle internet, insanların her geçen gün artan bilgiye ulaşma, saklama ve paylaşma gereksinimine yanıt vermesi özelliği ile yaşamın vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Teknoloji ve internetin günlük hayatlarımıza giderek entegre olması, olumlu özelliklerin yanında daha önce karşılaşmadığımız birçok olumsuz kavramı da hayatımıza sokmuştur. Bunlardan biri de internetin sosyal etkileşimlere açık olan yapısı ile ergenlere aynı zamanda yetişkinleri de kısıtlı gözetimi ile ortaya çıkan (Ang ve Goh, 2010) siber zorbalıktır. Siber zorbalık günümüzde gittikçe özellikle çocuklar ve gençler arasında sıkça görülen ve geleneksel zorbalık kavramından farklı olarak bireylerin mobil telefonlar ve internet aracılığıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak diğer bireylere rahatsızlık vermesi ve taciz etmesi olarak tanımlanır (Arıcak vd., 2008). Diğer bir deyişle bireylerin internet ve elektronik medyayı kullanarak saldırgan davranışlarda bulunmasıdır (Dooley, Pyzalski ve Cross, 2009).

Geleneksel Zorbalık ve Siber zorbalık: Geleneksel zorbalıkta özellikle çocuklar diğerleri tarafından tanındığı ve bu da kaygıyı artırdığından dolayı çocuklar genellikle siber zorbalığı tercih etmektedirler. Hatta bazen normal hayatında zorbalık davranışları göstermemiş olmasına rağmen tanınamadığı ya da bulunamayacağını düşündüğü için sosyal medyada zorbalık davranışlarına devam eden bireyler, gençler ya da çocuklarla da karşılaşabiliyoruz. Ayrıca genellikle geleneksel zorbalık yapan bireyler ve çocuklar siber zorbalığı da sıklıkla tercih etmektedir. Çocukların siber zorbalığı geleneksel zorbalığa tercih etmesinin nedenlerinden biri de daha fazla izleyiciye ulaşmasıdır. Ayrıca yazılı kelimelerin etkisi daha büyüktür. Sözel kelimeler daha çabuk unutulurken yazılı tacizlerin etkisi daha büyük olabilir ve bireyler siber zorbalığı her zaman her yerde uygulayabilirler (Campbell, 2005).

Siber Zorbalık Nedenleri: Siber zorbalığın nedenleri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Bunlardan en yaygın olanı Arıcak (2015) tarafından ortaya konulan sebeplerdir. Bunlar genellikle intikam alma ya da cezalandırma arzusu, popüler olma arzusu, aile içinde yaşanan sorunlar, düşük öz güven ya da gerçek dünyada elde edilemeyen başarıyı sanal dünyada yakalama arzusu şeklindedir. Aynı zamanda siber zorbalık yaptığı, maduriyet yaşattığı kişi ile ilgili olarak yaşamış olduğu kıskançlıklar kişinin bu davranışı göstermesine neden olabiliyor.

Siber Mağduriyet: Günümüzde gittikçe daha fazla ergen ve çocuk siber zorbalığı maruz kalmaktadır. Siber mağduriyetin tanımı incelendiğinde kişinin dijital teknolojiler aracılığıyla kendine zarar veren saldırgan tutumlara maruz kalması ve bunun da kişide mağduriyet oluşturması durumudur (Arıcak, Tanrıkulu ve Kınay, 2012). Siber mağduriyete maruz kalan ergen ve çocuklar birçok akademik, duygusal, ilişkisel ve sosyal problemlerle karşılaşmakta ve artan stres onlarda depresyon, kaygı, intihar vb. sonuçları tetiklemektedir. Ayrıca zorbalığa maruz kalan çocuklarda baş ve karın ağrısı, cilt problemleri gibi fiziksel problemler de meydana gelmektedir. Siber mağduriyet ayrıca çocukların yeme alışkanlıklarını etkileyebilir.

Siber zorbalığın önlenmesi: Ülkemizde ve dünyada siber zorbalığı önlemeye yönelik çeşitli müdahale programları uzun yıllardır uygulanmaktadır. Topcu-Uzer ve Tanrıkulu (2017) ülkemizde konu ile ilgili yapılan çalışmaları incelemişler ve bu çalışmaların **grup rehberliği şeklinde ve dijital teknolojilerin yer almadığı önleyici programlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.**

Neler yapılabilir?

1. Çocuklarınızın mutlaka şifre kullanmalarını ve bu şifreleri kimseyle paylaşmamalarını sağlayın.

2. Çocuğunuzun sosyal medya hesaplarında gizlilik ayarlarını uygulayın.

3. Siber zorbalar karşıdan duygusal bir yanıt isterler. Çocuğunuza bu tür bir durumda asla karşıdakine yanıt vermemesini söyleyin.

4.Siber zorbalık yapanları ilgili makamlara bildirin.

5. Çocuklarla rahat bir iletişim iklimi oluşturun.

6. Siber zorbalığın ne olduğunu onlara anlatın.

7. Çocukların çevrim içi aktivitelerini (oyun vb.) gözlemleyin.

8. Uygulamalar ve çevrim içi platformlar hakkında bilgi sahibi olun. Öğretmenlerin de bu konuda özellikle ailelere ve çocuklara yönelik bilgilendirme yapmaları çok önemli. Tabii bu konuda önceden kendilerinin de bilgi sahibi olması gerekli.

9. Öğrenci, öğretmen ve ailelere yönelik zorbalık ve siber zorbalık seminerleri düzenleyin.

10. Okul ve aile arasındaki iş birliği ve iletişimi artırın.

11. Zorbalığı ve siber zorbalığı önlemeye ve azaltmaya yönelik olarak öğrencilerin çatışma çözme, problem çözme, iletişim becerileri, duygu düzenleme becerileri vb. özelliklerini artırıcı etkinler ve grup çalışmaları, psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler tarafından yapılabilir.

BAĞIMLILIK VE TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI

Prof. Dr. Coşkun ARSLAN

Bağımlılık Nedir?

Bağımlılık herhangi bir maddenin zarar veren sonuçlarına rağmen sürekli ve aşırı kullanımı sonucu ortaya çıkan bir rahatsızlıktır. Bağımlı bireyler, belirli bir maddeye karşı aşırı ve yoğun ilgi gösterirler ve kişinin yaşamı boyunca sürebilir. Bu bireyler madde kullanımının birçok probleme yol açacağını bilmelerine rağmen o maddeleri kullanmaya devam ederler. Bireyler zamanla maddeye karşı tolerans geliştirler ve bu maddeyi gittikçe daha çok kullanmak isterler. Bu durumda da bırakma konusunda daha çok sıkıntı yaşadıkları gözlenir.

Bağımlılığın biyolojik, sosyal ve davranışsal boyutları vardır ve yeniden tekrar eden bir rahatsızlıktır. Bağımlılığı fiziksel ve ruhsal bağımlılık olarak sınıflanabilir. Fiziksel bağımlılık, maddenin varlığına karşı duyulan fizyolojik bir istektir. Madde alınmadığı zaman fizyolojik uyumun bozulmasına bağlı olarak fiziksel belirtiler çıkar. Ve bu durum kişiyi ve çevresindeki insanları rahatsız edebilir. Ruhsal bağımlılık; kişinin duygusal ya da kişilik yapısı gereği, gereksinimlerini tatmin etme ya da giderme amacıyla o maddeye düşkünlüğü biçiminde tanımlanabilir. Madde bırakıldığında ruhsal bazı şikâyetler görülür (Ögel, Karalı, Tamar ve Çakmak, 1998).

DSM-V'ye (Psikolojik Tanı Kriterleri Kitabı) göre bağımlılık kavramının 3 temel özelliği vardır. Bunlar maddeye ulaşmak için engellenemez arzu ve istek, tolerans adı verilen kullanımın giderek artması ve yoksunluktur. Bağımlılıkların ortak özelliklerinden biri de madde ya da davranışa yönelik davranışları kontrol edememe ve olumsuz etkilerine rağmen maddeyi/davranışı kullanmaya devam etmektir. Madde bağımlısı kişilerin hastaneler bünyesinde kurulan Alkol ve Uyuşturucu Madde Bağımlıları Tedavi ve Araştırma Merkezlerinden (AMATEM) destek alması gerekir.

Teknoloji Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılığı

Teknoloji ve internetin bilinçli olmayan, kontrolsüz bir şekilde kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan, davranışsal bağımlılıklar; oyun oynama bozukluğu, kumar oynama bozukluğu sosyal medyanın ve akıllı telefonun aşırı kullanımı gibi bağımlılık yapıcı alt davranışlarla kendini gösteren bağımlılık türü teknoloji bağımlılığı olarak tanımlanır (https://www.yesilay.org.tr).

Televizyon ► Telefon ► Tablet ► Bilgisayar oyunları ► Oyun konsolları ► İnternet ► Sosyal medya

İnternet Bağımlılığı Kriterleri

İnternet günümüzde bilgi alışverişi, sohbet, alışveriş gibi birçok amaçla kullanılmaktadır. İnternetin bu kadar çok kullanımı beraberinde bazı psikolojik, davranışsal ve duygusal problemleri de insan yaşamına getirmektedir.

Bireyler, günlük hayatta kuramadıkları anlamlı ve kendilerini değerli hissettirecek ilişkileri internet ortamında bulabilir, sosyal kaygı yaşadığı için insanlarla konuşmaktan çekinen bir genç, internet sayesinde kendini ifade edebilir ve istediği kişi olabilir, bunun için de daha çok tercih edildiğini görüyoruz. Çünkü sosyal hayatta yaşamış olduğu sosyal kaygıdan daha az bir kaygı ya da hiçbir kaygı yaşamadan kişiler internet ya da teknoloji ortamında, sosyal medyada ilişkilerini sürdürebilmektedir. Günlük hayatta değer görmeyen ve sürekli hor görülen bir çocuk internet ve oyunlar sayesinde saygınlık ve güç ihtiyacını karşılayabilir (Arıcak, 2015).

İnternet Bağımlılığı Nedenleri

İnternet bağımlılığının nedenlerine bakıldığında sosyalleşme gereksinimi önemli bir neden olarak görülebilir. Kişilerin gerçek kimliklerini saklayarak kendilerini olduklarından farklı bir şekilde göstermeleri, tanınmamanın verdiği rahatlıkla düşüncelerini açıkça paylaşabilmeleri, yüz yüze iletişim yerine internet iletişimini daha kolay bulmaları sosyalleşme ihtiyacını karşıladığından bireyler internete yönelmektedirler.

İnternet Bağımlılığı Belirtileri

"İnternet bağımlılığının belirtileri neler?" diye baktığımız zaman, temelde, süreç açısından üç temel belirtinin olduğunu görüyoruz: Davranışsal belirtiler, fiziksel ve zihinsel belirtiler ve sosyal belirtiler olmak üzere üç belirtimiz var. "Davranışlar belirtilerimiz neler?" diye baktığımız zaman şunlar var: İnternette geçen sürenin giderek artması, amaçlandığından daha uzun süreli internet kullanma, kullanımla ilgili yalan söyleme, internetle ilgili aşırı zihinsel uğraş, interneti diğer problemlerden kaçmak için kullanma, internet kullanımının sebep olduğu psikolojik, sosyal, fiziksel ve mesleki problemlere rağmen kullanmada ısrar etme.

Fiziksel ve zihinsel belirtiler: İnternet kullanımının azalmasıyla birlikte anksiyete, internetle ilgili obsesif düşünceler ve hayallerde artış, internet kullanımını kontrol etmek veya azaltmak için süregelen bir istek ve arzunun olmaması; durgunluk, uykusuzluk, panik atak ve kızgınlık hâllerindeki artış; kan basıncı ve kalp dolaşım sistemi bozuklukları, stres, konsantrasyon eksikliği; baş, mide ve kas ağrıları ile görme zayıflıkları.

Sosyal belirtiler: Önemli sosyal, mesleki ve serbest zaman faaliyetlerinin internet kullanımı yüzünden bırakılması, iş yerinde veya okulda azalan üretkenlikle birlikte yüksek gerilim ve rekabet ortamı oluşması.

İnternet Bağımlılığının Sonuçları

Bu tür rahatsızlığa sahip kişilerde bedensel, sosyal ve psikolojik sonuçlar ortaya çıktığı görülebiliyor:

Bedensel sonuçlar: Aşırı teknoloji kullanımı çeşitli bedensel şikâyetlere neden olabilir. Bazıları beslenmeyi o kadar ihmal ederler ki ciddi bir şekilde zayıflarlar. Ancak büyük bir kısmı aşırı kiloludur. Sırt ağrıları, baş ağrıları, göz şikâyetleri aşırı internet kullanımının diğer sonuçlarıdır. Vücut hijyeni de sık sık ihmal edilen bir konu hâline gelir.

Sosyal Sonuçlar: Teknoloji bağımlılığı genellikle gerçek dünyaya ait ilişkilerin azalması, hobi ve ilgi alanlarının ihmal edilmesiyle başlar. Kişi giderek yalnızlaşır ve sonunda çevresinden tümüyle yalıtılmış hâle gelir. Sanal dünyada ise sosyal ağda çok çeşitli ilişkileri vardır. Aşırı internet kullanımına rağmen mağdurların birçoğu başlarda okulu, mesleği ya da işi sürdürmeye çalışırlar. Ama bir süre sonra bunu başarmak mümkün olmaz. Notlar kötüleşir, iş yerine aşırı yorgun gelirler, konsantre olamazlar. Genellikle geç kalırlar, ev de ihmal edilir.

Psikolojik sonuçlar: Kendisine güvenmeyen kendisinden şüphe eden bir kişiliğe sahiptirler. Başkalarıyla temas kurmada yaşanan kendine güvensizlik zamanla giderek büyüyen

bir korkaklığa dönüşür. Sık sık ortaya çıkan başka bir olgu da depresyondur. Ayrıca değersizlik ve çaresizlik duyguları da bu kişilerde baskındır (Feindel, 2019).

Aşırı Teknoloji Kullanımına Karşı Aile olarak Ne Yapmak Gerekir?

a) Çocukların nasıl bir insan olmasını istiyorsanız ona o şekilde model olun.
b) Çocuklara karşı her zaman saygılı olun.
c) Çocuklara sevginizi açıkça ve koşulsuz olarak gösterin.
d) Çocuklarla birlikte oyun oynayın.
e) Çocuklarla birlikte kitap okuyun.
f) Çocukların yaşına uygun sorumluluklar verin.
g) Çocukların mutlaka bir spor ya da sanat alanında uğraş edinmesini sağlayın.
h) Çocukların yaşam amacı edinmesine yardım edin.
i) Sonuç değil süreç odaklı başarıyı destekleyin.
j) Çocukların arkadaşlarınıtanıyın.

Chibbaro, Ricks ve Lanier (2019) dijital bağımlılıkların önlenmesinde okul psikolojik danışmanlarına/rehber öğretmenlere yönelik bir model önermişlerdir. Buna göre model aşağıdaki gibidir:

a) *Profesyonel gelişim*: İkinci basamakta okul danışmanların konu ile ilgili yeni eğilimleri takip etmeleri ve profesyonel olarak kendilerini bu alanda geliştirmeleri yer almaktadır.
b) *Tüm okul çapında eğitim*: Okul psikolojik danışmanları dijital bağımlılıklarla ilgili tüm okul personelini bilgilendirmeli, çeşitli eğitimler düzenlemelidir.
c) *Aile ve toplum eğitimi:* Aile ve topluma yönelik atölye çalışmaları, seminer ve eğitimler bu modelin dördüncü basamağını oluşturmaktadır.
d) *Öğrenci değerlendirmesi:* Öğrencilerin birçok test ve çeşitli araçlarla internet bağımlılığı açısından değerlendirilmesini içerir.
e) *Önleyici çalışmalar:* Grup danışmanlığı, bireysel danışma, sınıf rehberliği gibi etkinliklerle öğrencilere yönelik dijital bağımlılıkta önleyici çalışmalar yapmayı içerir.
f) *Kaynaklar:* Okul psikolojik danışmanları aileler ve topluma yönelik çeşitli kaynaklar hazırlayabilirler ya da var olan kaynakları onlarla paylaşabilirler.

İnternet bağımlılığını önlemede okullara ve öğretmenlere düşen bazı görevler vardır. Bunlar:

- Okullarda özellikle ilkokul seviyesinde önleyici programlar uygulanabilir.
- Öğretmenler öğrencilerinin kişilik özelliklerine odaklanmalılar.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin diğer akranları ile ilişkilerini incelemeleri gerekir.
- Özellikle öğrenci yalnız ve içine kapanık ise sosyal medyada daha fazla vakit geçirebilir. Öğretmen öğrencilerini yaratıcı ve keşfedici grup faaliyetlerine sevk etmelidir. Öğrenciler internette ne kadar az vakit geçirirlerse bağımlılık geliştirmeleri o kadar azalır.
- Öğrencilere internetin pozitif ve negatif etkileri ile ilgili atölye çalışmaları düzenlenebilir. Seminer ve atölye çalışmaları ailelere yönelik de tasarlanabilir.
- Benlik saygısı düşük çocukların internet aktivitelerine daha fazla dâhil oldukları görülmektedir.

GÜVENLİ OKUL VE İLETİŞİM
Prof. Dr. Zakir AVŞAR

Öğrenme; öğretmenler ve öğrenciler arasındaki resmî ve gayri resmî iletişim ile gerçekleşen etkileşimler aracılığıyla yaratılan sosyal ilişkiler ağı içerisinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle güvenli okul sadece fiziksel güvenliğin sağlanmasıyla elde edilemeyen, sosyal ve psikolojik yönleri de göz önünde bulundurmayı gerektiren durumdur.

Eğitim özünde bir iletişim faaliyetidir. Etkili iki yönlü iletişim, okul yönetiminden müfettişe, müdür, yönetici ve öğretmene kadar tüm eğitim süreçlerinin başarıyla yerine getirilmesinde ve güvenli bir okul ortamı sağlanmasında bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Bagin 2006).

Okulların yönetilme biçimleri okul iklimi üzerinde önemli bir belirleyici unsurdur. Okulda gerçekleşen iletişimin ve koordinasyonun türünün ne tonda olacağı başta okul yöneticileri tarafından şekillendirilmektedir. Bununla beraber okul içerisindeki tüm paydaşlar gerçekleşen iletişim ve koordinasyon üzerinde bir etkiye sahiptir. Kapsayıcı ve açık bir iletişim ile güvenlik ve benzeri diğer önemli konularda öğrenciler, okul personeli ve ebeveynler arasında ortaklaşa karar alım süreçleri sağlamak okul iklimi için elzemdir (Anderson 1998).

Güvenli Eğitim İletişimi

Güvenli okulun sadece fiziksel tedbirler ve okullarda kolluk mevcudiyeti ile sağlanamayacağı düşüncesi son yıllarda yaygınlık kazanan bir yaklaşım hâlini almıştır. Buna bağlı olarak 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığının ortaklaşa yürüttüğü Eğitim ve Güvenlik Projesinde "güvenli eğitim iletişimi" kavramı geliştirilmiştir. Güvenli eğitim iletişimi, zorunlu öğrenim çağındaki bireylerin eğitim hayatlarında karşılaşabilecekleri güvenlik sorunları ile ilgili tüm paydaşlar arasında gerçekleşen iletişimsel süreç ve becerileri kapsamaktadır. Güvenli eğitim iletişiminin sağlandığı bir ortamda herhangi bir sorunla karşılaşan çocuğun;

a. Öncelikle kendisinin veya bir başkasının bir güvenlik sorunu veya eğitim süreçleri içerisinde yardım almasını gerektiren herhangi bir sorun ile karşılaştığını kavrayabilmesi,

b. Sorunu; ailesi, öğretmenleri veya yetkili diğer kurum personelleri ile doğru ve etkili biçimde paylaşabilmesi,

c. Paylaşımı sonunda bir yardım alacağına dair beklentiye sahip olabilmesi,

d. Kurduğu bu iletişim sonunda olumsuz bir sonuç (ifşa edilme, hor görülme, dikkate alınmama, alay edilme, dışlanma vb.) ile karşılaşmayacağına dair bir güvene sahip olabilmesi beklenmektedir (Avşar, Çakmak, Kaya, İşler, & Terzi, 2020).

Güvenli eğitim iletişiminin sağlanamadığı bir ortamda pozitif bir okul ikliminin de oluşması imkânsız hâle gelmektedir.

Güvenli eğitim iletişimi çocuk odaklı bir kavram olmakla birlikte sadece çocuklarla kurulan iletişimi değil aynı zamanda tüm paydaşların birbirleri arasında kuracakları iletişimin güvenli olmasını gerektirmektedir. Bu durum kurum yönetimi, eğitime ilişkin mevzuat, fiziksel şartlar, öğrencilerin sosyo-ekonomik yapıları, okulun bulunduğu semtin ve bölgenin özel konumu gibi pek çok unsuru göz önünde bulundurmayı ve bunlara özgü stratejiler geliştirmeyi gerektirmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenciler ve diğer paydaşlar arasında kuracağı iletişim süreçlerinde benimseyeceği kimi stratejiler güvenli eğitim iletişimi sağlamak için başlangıç adımını sağlayacaktır. Bu stratejilerden bazılarını şunlardır:

- Duruma uygun iletişim tonunu belirlemek
- Okulun iletişim planlarını bilmek ve bu planların gerektirdiği sorumluluklar kapsamında hareket etmek

- Problemler ortaya çıkmadan önce iletişim kanallarının oluşturulması ve bunların açık tutulması
- İletişim etkinliğine pozitif olarak başlamak
- Aktif dinleme edimini uygulamak ve iletişim sırasında karşıdaki kişi ile etkileşime girmek
- Uzlaşılan noktaları vurgulamak ve ödün vermeye rıza gösterebilmek
- Gizliliğe saygı göstermek
- Dedikodudan kaçınmak
- Pozitif bir noktaya vurgu yaparak iletişimi sonlandırmak (Bender 2005)

Okul güvenliği ile ilgili sorunlar, okul içindeki bazı konulara odaklanarak sadece okul ileilgili bir sorunmuş gibi görülmemelidir. Sorunların farklı kaynakları olabilmektedir. Eğitim güvenliğine ilişkin sorunları sadece okulun veya öğretmenlerin çözebileceğinin beklenmesi de doğru bir yaklaşım değildir. Ancak okul kapsamındaki pek çok sorun ve bunların çözümünde okul yönetimi ve öğretmen davranışlarının konu ile ilgili birçok boyutu bulunmaktadır (Çalık, Kurt ve Çalık 2011).

Güvenli eğitim iletişimi, güvenli eğitime okulun fiziki ortamının dışındaki süreç ve kişileri de dâhil etmeyi gerektirmektedir. Bunun en önemli bileşenlerinden biri olan ebeveynlerle olan iletişim de öğrenciler ile olan iletişim kadar önemli ve tamamlayıcı bir niteliğe sahiptir. UNICEF, eğitim güvenliği konusunda farklı tehditler karşısında ebeveynler ile kurulacak iletişim türlerinde doğru tonun bulunmasına özel bir vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda ebeveynleri dinlemek; sıcak ve pozitif bir tonu tüm iletişim mecralarında sürdürmek; sıkça iletişime geçmek; iletişimin gizliliğini ve ana hedefin öğrencinin çıkarları olduğunu vurgulayarak bir güven hissi geliştirmek; ailelerin farklı arka planları ve inanışları olduğunu göz önünde bulundurarak tek bir yaklaşımın her iletişim faaliyeti için uygun olmayabileceğinin farkında olmak; ebeveynleri değerli hissettirmek stratejileri genel bir yol haritası sağlayacaktır (UNICEF, 2020).

İletişim, güvenli okul iklimini tehdit eden sorunların çözümünün önemli bir parçası olduğu gibi, yanlış yürütülen iletişim süreçleri bizzat sorunların kaynağı olabilmektedir. Okul güvenliğini sağlamada hiçbir uygulayıcının tek başına yeterli olması mümkün değildir. Dolayısıyla bu konudaki sorumluluk herkese aittir. Bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi için tüm uygulayıcıların "çocuk merkezli" bir yaklaşımla gerekli iletişim pratiklerinin gerçekleştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

YABANCILARIN EĞİTİMİ VE EĞİTİM GÜVENLİĞİ

Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL

Türkiye'deki Yabancılarla İlgili Genel Bilgiler

2011'den sonra Türkiye'ye farklı statülerde beş milyondan fazla "göçmen" yerleşmiştir. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü web sayfasından alınan bilgilere göre 2020 yılı sonunda, Türkiye'ye yerleşmiş olan yabancı uyruklu vatandaşların önemli bir kısmı kamplarda yaşamamaktadır ve kontrol altında olmadıklarından dolayı da çocuklarını eğitim kurumlarına göndermemektedirler. Yapılan araştırmada bu kategoriye giren göçmenlerin, eğitime ve Türkçe öğrenmeye yatırım yapmadıkları hâlde geri dönüş planlarının da olmadığı anlaşılmıştır. Son göç istatistiklerine göre, Türkiye'deki yabancı kişi sayısı Eylül 2021 itibarıyla 5.4 milyon kadardır. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısı 3 milyon 710 bin, ikamet izniyle bulunanların sayısı 1 milyon 220 bin kişi olurken uluslararası koruma başvuru sahibi kişilerin sayısı ise 350 bin olmuştur.

1. Geçici Koruma altında 3.630.702,
2. Uluslararası Koruma altında 56.417,
3. Kısa İkamet izniyle 616.867,
4. Öğrenci İkamet izniyle 73.451,

5. Aile İkameti izniyle 76.490,
6. Diğer kategorisi 128.588,

Yabancıların Çocuk Oranı

Göçmen vatandaşlardan 1.662.753 kişi 0-18 yaşları arasındadır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre 2020 yılı itibarıyla Türkiye'de, temel eğitim çağında bulunan ve önemli bir kısmı Türkiye'de doğmuş olan çocukların sayısı 1 milyona yakındır. Kayıt dışı olarak Türkiye'de yaşayan yabancılar bu rakamlara dâhil değildir.

Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli nüfusun sadece 52 bini geçici koruma merkezlerinde yaşamaktadır. Suriyeli nüfusun yüzde 80'i aralarında İstanbul, Gaziantep, Hatay, Kilis ve Şanlıurfa'nın da bulunduğu 10 ilde hayatını sürdürmektedir.

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yüzde 40'ını 15 yaş altı çocuklar oluştururken çalışma çağındaki nüfusun payı yüzde 58, yaşlı nüfusun payı ise yüzde 2 düzeyindedir. Okul çağında yaklaşık 1,5 milyon çocuk bulunmakta olup bu çocukların 914 bini eğitim almaktadır.

YABANCILARIN EĞİTİMİ VE EĞİTİM GÜVENLİĞİ

Bireylerin güvenliği, bireylerin toplumda özgürce hareket edebilmesi anlamına gelmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve güvenliği ise istikrarlı bir güvenliğin sürdürülmesini ifade eder. Bu durum, evrensel insan hakları açısından da önemlidir. Birçok ülkede yabancı uyruklu öğrencilerin güvenliği, eğitim kurumlarına devredilmiştir. Çünkü eğitim kurumları, eğitim ve öğrenimden sosyal yardıma, kültürel uyumdan öğrencilerin aileleriyle iletişimine, ayrımcılıkla mücadele konusunda bilgi ve tavsiyeler verilmesinden barınmaya kadar, resmî veya gayri resmî olarak genişletilebilen konularda, önemli bir role sahiptir.

Eğitim ve güvenlik sorunu, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamlarında çok önemlidir. Güvenlik kavramı, öğrencilerin güvenliğine ve refahına katkıda bulunan tüm sosyal etkileri kapsayacak bir şekilde düşünülmelidir. Güvenlik politikaları sosyal, politik ve ekonomik konuları kapsayan sosyal bir süreçtir. Güvenlik olmadan sosyal yaşamın hem anlamsız hem de tehlikeli olacağı belirtilmekle birlikte mutlak güvenliğin elde edilmesinin oldukça zor olduğu da bilinmektedir. Önemli olan riskleri en aza indirgemektir. Bir bireyin kimliği, aile içi iletişimi, okulda aldığı eğitim, yakın çevresinde sahip olduğu yaşam deneyimi ve sanal pencere olarak adlandırdığımız internet üzerinden eriştiği sanal dünyanın katkısıyla oluşur (Özgüzel, Tümkaya, Aybek, İşcan ve Çelebi, 2020).

Eğitim bütün öğrenciler için kapsayıcı olmalıdır. Eğitim kurumlarında yabancı uyruklu öğrenciler, kendilerine en çok benzeyenlerle ve kendi dünya görüşünü paylaşanlarla iletişim kurma eğiliminde olmaktadırlar. Kültürümüzde de sık sık kullanılan "Hemşehrim nerelisin?" sorusu insanın kendini güvende hissetme arzusundan kaynaklanmaktadır. Anlaşılacağı gibi yabancı öğrencilere empati yapılarak yaklaştığımızda onlarla iletişim kolaylaşacaktır.

Kimlik Oluşumu ve Altın Üçgen:

Aile, çocuklarına örnek vererek onları eğittikleri ilk ve en güvenli liman gibidir. Aynı şekilde aile, insan sermayesinin ilk yatırım alanı, temel davranış özelliklerinin öğrenildiği ya da öğretildiği ve beşerî ilişkilerinin ilk deneyimlendiği yerdir. Toplumsal değerlerin, hayata bakışın, algılama ve anlamların çocuk tarafından öğrenilmeye başlandığı, "bakir tarlaya" ilk tohumların atıldığı ve genel bir ifadeyle çocuğun kişiliğinin oluşmaya başladığı yer ailedir. Bu yüzden çocuğun beynine kodlanmış olan aile kültürünün izleri, bireyin toplum içindeki davranışlarında ömür boyu görülebilecektir. Nitekim ebeveynlerin vereceği en iyi aile içi eğitim, doğru örnek vererek yaşamak olacaktır (Özgüzel ve Taş, 2017). Bir yabancı çocuğun okuldaki başarısı da aşağıda sıralanan soruların nasıl cevaplandırılacağı ile bağlantılıdır.

1. Aile içi iletişim nasıldır? Ebeveynler çocuklarına rol model olabiliyor mu?
2. Çocuğa gerekli olan destek veriliyor mu? Yoksa çocuğa danışmadan çocuğun yaşamındaki hemen her şey "helikopter ebeveynler" tarafından mı doldurulmaktadır?
3. Okul ve aile ilişkileri nasıldır?
4. Ailede çocuğun eğitimini destekleyen aile ortamı var mıdır?

5. Göç sürecinden dolayı çocuğun yaşadığı travmalar var mıdır?
6. Çocuğun iç dünyasına girip çocuğu anlamak için çocuk ve ebeveynleriyle hangi yöntemlerle iletişim sağlanmaktadır?
7. Çocuğun yakın çevresini oluşturan akran grubunun özellikleri nedir?
8. Çocuğun okulda arkadaşları var mıdır?

Yukarıda sıralanmış olan sorular yabancı çocuklar için farklı yöntemlerle cevaplandırılacaktır. Çünkü çocukların doğup büyüdüğü ortamlar birbirinden farklı olabilecektir (Tanrıkulu, 2017). Burada kendimize şu soruyu sormamız gerekmektedir: "Coğrafya kader midir?". Çünkü çocuğun içinde büyüdüğü coğrafyanın özellikleri, Kültürün köprüsü ve tercümanı olan hangi dilin konuşulmakta olduğu, etnik köken, inanç ve ailenin yaşam felsefesi bir çocuğun kimliğinin oluşmasında çok büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürel yapısına dayanarak cinsiyet ve yaş gibi faktörler de çocuğun toplumdaki konumunu önemli düzeyde etkileyecektir. Çocuğun kimlik oluşumu ve kültürel bagajının zenginliği konusunda ebeveynlerin eğitim seviyesi, ekonomik durumu ve sosyal statüsü de büyük bir önem arz etmektedir. Nitekim "Her birey, içinde yaşadığı kültürün mührünü kimliğinde taşır." sözü yapılan açıklamaları pekiştirecek bir söz olarak kullanılabilir.

Hareketliliğin sonucu olarak kültürlerarası etkileşimlerin yoğun olduğu çağdaş dünyada çocuğun içinde büyüdüğü sosyal etkileşim, öğrencilerin güvensizlikten kurtulmaları için önemlidir. Bu nedenle ev sahibi ülkelerin öğrencileri ile yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak ve artırmak için çeşitli programlara ihtiyaç vardır. Çünkü sosyal güvenliği iyileştirmenin ve yalnızlık, kaygı ve depresyon duygularını azaltabilmenin en etkili yollarından biri, hoşgörü ortamı yaratmak ve entegrasyonu iyileştirmektir.

Yabancı Öğrencilerin Güvenliği

Eğitim kurumlarında yabancı uyruklu öğrenciler, kendilerine en çok benzeyenlerle ve kendi dünya görüşünü paylaşanlarla iletişim kurma eğiliminde olabilmektedir. Yerel kültür içindeki uygun davranış ve normların yabancı uyruklu öğrencilere bir örnek sağlayabileceği ve etkileşimlerin, onların davranışlarına ve normlarına rehberlik edebileceği söylenebilir. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilerin ev sahibi ülkelerin kültürlerine daha iyi uyum sağlayabilmesine fırsat sağlayacaktır.

Öğrenci güvenliğinin önemi için ev sahibi ülke kurumlarının ve öğrencilerin yanı sıra ebeveynlerin de görüşlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Ebeveynler ve öğrenciler için güvenlik unsuru, okul seçerken en önemli önceliktir. Hatta güvenlik unsuru eğitimsel ve sosyal fırsatlardan daha önemli olabilmektedir.

Sonuç olarak yabancı uyruklu öğrencilerin hem okula devam etmelerinde hem okulda akademik başarı ve motivasyonlarının artırılmasında, aynı zamanda da bu öğrencilerin ebeveynlerinin endişesi olmadan okula gitmelerinde güvenli bir okul ortamının sağlanmasının çok önemli olduğu söylenebilir. Güvenli bir öğrenme ortamı olmazsa öğretmenler öğretimde, öğrenciler de öğrenmede sıkıntılar yaşarlar. Öğrenciler güvenlik endişesi taşırsa öğrenmeye yoğunlaşamazlar. Bu yüzden okulların güvenli hâle getirilmesi önemli olduğu gibi, aynı zamanda bir zorunluluktur.

Örneğin; nitelikli eğitimi ve uluslararası sınavlardaki başarıları ile gündeme sık sık gelen ülkelerden biri olan Finlandiya eğitim sisteminin başarısındaki en önemli 4 faktörden birinin okuldaki güvenlik olduğu görülmektedir. Bu nedenle de Finlandiya'da, okulda kendini güvende hisseden öğrenci ve velisinin kaygı düzeyi azalmakta ve öğrenci başarısı artmaktadır.

Okul güvenliği; en geniş kapsamıyla ifade edilecek olursa öğrenciler, çalışanlar ve diğer paydaşlar olan veli ve ziyaretçilerin okul ortamında ve yakın çevresinde güvende olmaları, kendilerini fiziksel, psikolojik ve sosyal bakımdan özgür hissetmeleridir. Okul güvenliği yalnızca okul ortamının güvenliği ile sınırlı değildir. Okul güvenliğinin kapsamı ve boyutları; çocuğun ya da diğer okul personelinin okula gitmek amacıyla evinden ayrıldığı andan başlayarak tekrar evine gelinceye kadarki tüm aşamaları içerir.

Bu durumda başka bir ülkeden özellikle de savaş nedeniyle göç eden yabancı uyruklu aileler savaşın da getirdiği travma nedeniyle çocuklarının güvenliği için korku, endişe, panik içinde yaşamaktadır. Çocuklarını emanet ettikleri eğitim kurumlarının okulların hem çocukları için hem de kendilerinin okul ziyaretleri sırasında güvenli olduğunu bilmeleri, görmeleri, onların kaygılarını azaltacak; çocuklarını daha çok okula göndermelerine ve hem kendilerinin hem de çocuklarının topluma adapte olmasını sağlama çabasına girmelerini sağlayacaktır.. Genel olarak bakıldığında okul güvenliğinin, arkadaşlarından gelecek şiddet olaylarına karşı güvenlik, öğretmenlerin fiziksel şiddetine maruz kalma konusunda güvenlik, doğal afetlere karşı güvenlik, sağlık ve temizliğe ilişkin güvenlik, cinsel istismara karşı güvenlik, psikolojik ve duygusal güvenlik, etnik ve siyasii görüş konularındaki güvenlik boyutları olarak ele alındığı görülmektedir (Özgüzel vd., 2020).

Risk Alanları olarak;

1. Dış tehlikeler (Yetişkin veya yaşıtlardan gelebilecek fiziksel veya psikolojik saldırı)
2. Mekânla ilgili tehlikeler (kaygan zeminler, havasız mekânlar, yetersiz oksijen, merdivenler, set zeminler, menteşeler)
3. Hijyenle ilgili tehlikeler (yeteri kadar temizlenmeyen tuvaletler, kirli sınıflar)
4. Sağlıksız gıdalar
5. Akran Zorbalığı
6. Öğretmen-idareci şiddeti
7. Veli şiddeti
8. Sınav Kaygısı
9. Servis kazaları
10. Afetler (deprem, sel, yangın) gibi faktörler sıralanabilir (Özgüzel, 2018).

Okullarda Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Güvenlik

Küresel bir politika sorunu olan yabancı öğrencilerin güvenliğinin yalnızlık, ayrımcılık ve izolasyon boyutları da vardır. Psikolojik güvenlik, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumu için kritik öneme sahiptir. Psikolojik güvenlik, uyumsuzlukların telafi edilmesine ve kabul duygusuna aracılık edebilir. Aksi hâlde yabancı uyruklu öğrenciler, kendilerini sosyal dışlanma olmasa da ilişkisel bir eksiklik içinde bulabilirler. O hâlde ülkemizde, okullarda bu öğrencilerin toplumsal kültüre uyumunu sağlamak, aidiyet duygusu yaratmak için kendilerini psikolojik açıdan rahat ve güvende hissedeceği ortamlar yaratılmalı ve öğretmenler, okul yöneticileri ile Türk öğrenciler bu öğrencilerle iletişim kurarken onlara saygı duyduğunu, onları kabul ettiğini davranışlarıyla göstermelidir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı insan güvenliğini birey merkezli olarak şu şekilde tanımlamaktadır: Güvenlik, insanların bir toplumda nasıl yaşadıkları ve nefes aldıkları, tercihlerini ne kadar özgürce uyguladıkları, pazara ve sosyal fırsatlara ne kadar erişime sahip oldukları huzur ve barış içinde yaşamaları ile ilgilidir.

Bu bağlamda, ailelerin de kendilerini ifade edecekleri ve sosyal açıdan daha rahat hissedecekleri okul ortamları yaratılarak velilerin, okulda ve okul çevresinde herhangi bir tehdit ya da risk hissetmeden okula gelmeleri sağlanmalıdır. Yine okullar aracılığı ile Türk öğrencilerin velileri ile yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çeşitli sosyal etkinlikler, dayanışmalar vb. nedenlerle bir araya getirilerek onların kendini sosyal ve psikolojik açıdan güvende hissetmeleri sağlanmalıdır. Diğer yandan, yabancı uyruklu öğrencilerin fiziksel güvenlik hissine katkıda bulunmakla beraber sosyal ve psikolojik güvenliklerinin de güçlendirilmesi gerekmektedir. Sosyal güvenlik, kişinin hem resmî hem de gayri resmî kurumlar dâhil olmak üzere sosyal destek ağlarına erişme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin hissetmiş olduğu fiziksel, psikolojik ve sosyal güvenlik eksikliği öğrencilere motivasyon kaybı yaşatabilir ve onları topluma yabancılaştırabilir. Bunun için okulda öğretmen, yönetici ya da yaşıtlarından gelebilecek fiziksel ve psikolojik şiddetten uzak gerekli önlemlerin alındığı güvenli bir okul ve okul çevresi oluşturulmalıdır. Aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilerin, sosyal güvenlik duygularını artırabilmek için kültürel entegrasyonu sağlamak ve topluma entegre olmalarının

kolaylaştırılması için okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin ev sahibi ülke öğrencileri ile olan etkileşimlerini teşvik eden programlar geliştirmek ve uygulamak gerekmektedir (Şeker ve Aslan 2017).

Sosyal güvenlik alanında dikkat edilmesi gereken husus, yapılan çalışmaların ne kadar yararlı olduklarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde, yabancı uyruklu vatandaşların söyledikleriyle yaptıkları arasındaki farkın iyi okunmasıdır. Bu bağlamda aşağıdaki örnek, durumu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Adana ve Ankara'da Suriyeli göçmenlerin; sosyal hizmet yardımı, Türkçe öğrenme olanağı, istihdam ve eğitim alanlarındaki memnuniyet derecesini ölçmek için yapılan bir saha çalışmasının sonuçlarına bakıldığında ankete katılanların memnuniyet oranının %70 ile %85 arasında olduğunun görülmesine rağmen sözü edilen alanlarda etkinliklere katılım seviyelerinin çok daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yabancıların genel anlamda güvenliği söz konusu olduğunda içinde yaşadıkları toplumun sorumluluklarının yanında göçmenlerin de kendi sorumluluklarını taşımalarının bir zorunluluk olduğunu vurgulamak gerekmektedir **(**Özgüzel ve Bilgin, 2018**).**

Farklılıklarda Farkındalık

Yabancı uyruklu öğrenciler aynı ülkeden gelmiş olsalar da dışardan bakıldığında tek tip olarak görülebilmektedir. Oysaki bireysel-sosyal, kültürel, inanç ve yaşam felsefesi, etnik köken gibi farklılıklardan dolayı bu öğrencilerin ilgi alanları, hobileri, deneyimleri ve tercih edilen sosyalleşme yolları farklılık gösterebilmektedir. Kültürel farklılıkların etkisi ile birey de karşısındaki kişiyi farklı algılayabilecektir. Bu yüzden iletişim sağlarken "Karşımızdaki bireyde ne görmekteyiz ve bunun nedeni nedir? veya "Karşımızdaki vatandaş hangi kültürün ürünüdür?" şeklinde düşünmek durumu sağlıklı analiz edebilmek için yararlı olabilecektir.

Hollanda örneği:

Ebeveynler 80'li yıllarda kültürel farklılıklar nedeniyle Hollanda eğitim kurumlarına güvenmemekteydi. Bu nedenle bazı göçmen ebeveynler, okulda kız çocuklarının Hollandalılarla etkileşime geçmeleri sonunda onlardan olumsuz etkilenecekleri kaygısıyla kız çocuklarını evde tutmak için uğraş vermiştir. Ayrıca okul kantinlerinde çocukların satın alabilecekleri gıdalarda, inançlarına ters düşebilecek maddelerin kullanılmış olabileceği de bazı ebeveynlerin çocuklarını okullardan uzak tutmalarına veya çocuklarını gelmiş oldukları memleketlerindeki akrabalarına geri göndermelerine neden olmaktaydı.

Yukarıdaki duruma benzer bir şekilde göçmen vatandaşlar da kendi kültürlerindeki farklılıklardan dolayı farklı bir şekilde kodlanmış olabilirler (Hofstede, 2016). Bunun sonucu olarak da göçmen çocuklarının toplumumuzdaki davranışları ve beklentileri farklı olabilecektir. Bu yüzden eğitim kurumları yani okullar yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunların farkında olmalı ve gerekli desteği sağlamalıdır. Yukarıda açıklandığı üzere okul güvenliğinin boyutlarından biri de etnik ve siyasi görüş konusundaki güvenliktir. Dolayısıyla farklı siyasal, kültürel ve etnik yapıya sahip olan yabancı uyruklu öğrenciler okul ortamında bu farklılıklarından dolayı dışlanmamalı, psikolojik şiddete maruz kalmamalıdır. Onlara kendilerini rahatlıkla ifade edecek ve güvende hissedecek demokratik ortamlar yaratılmalıdır. Çünkü yabancı uyruklu öğrenciler, kültürel olarak ev sahibi ülke öğrencilerinden farklı oldukları için farklı sosyal normlar, değerler ve davranışlara sahiptirler. Toplum içinde kadın-erkek, genç-yaşlı, etnik ve kültürel farklılıklara sahip hemen herkesle iletişim sağlama sanatını öğrenebilmesi için bireyin ön yargıyı içinden atması gerekmektedir. Ancak bunlar aile içinde öğretildiğinde birey, farklılıklara objektif yaklaşabilecek ve iletişim kurabilecektir (Hofstede, 2011).

Eğitimin başarılı olması için eğitimcinin çocuğunun seviyesine inmesi gerekmektedir. Tarihsel çerçevede eğitime bakacak olursak eğitimde vizyon sahibi olanlar genellikle başarılı olmuştur. Çünkü verilen eğitim, eğitimcinin ve öğrencinin kapasitesinden daha iyi olamaz. Kültürel bagajı olmayan yani "Sırt çantası" boş olan bir öğrenciye eğitim vermek oldukça zor olacaktır. Ayrıca öğrencimize neyi öğreteceğimizi ve bunu neden öğreteceğimizi iyi düşünmemiz

gerekmektedir. Kısacası seçici olacağız: gerekli olacak bilgilerle donanım sağlayacağız. Bunun için de aşağıdaki soruları önce yanıtlamamız gerekmektedir:

1. Bilgi kesin midir ve kalıcı mıdır?
2. Eğitimin amacı bilgi kazandırmak için mi olmalıyoksa beceri için midir?
3. Okullarda bireysel farklılıklarla etkili eğitim nasıl verilmelidir?
4. Öğrencilere düşünmeyi ve öğrenmeyi nasıl öğretmeliyiz?
5. Hızlı iletişim araç ve yöntemlerinin oluşturduğu yeni dünyada okulun yeri nerede?

Bir eğitimcinin çocuğun dünyasına girmesi bir zorunluluktur. Çünkü ancak çocuğun iç dünyasına girebiliyorsak, çocuğun frekansını yakalayıp o frekanstan iletişim sağlayabiliyorsak, vermek ve aktarmak isteğimiz bilgi ve beceriyi uygun bir şekilde aktarabiliriz (Branden, van der, 2017).

Yabancı öğrencilerin eğitimi söz konusu olunca bazı sıkıntıların olacağı düşünülebilir. Eğitimin amacı kapsayıcı olmak ve bütün öğrencileri kapsamak, verilmesi gereken bilgi ve becerilerin bütün öğrencilere ulaşılmasını sağlamaktır. Peki, öğrenciler arasındaki farklılıklar nereden kaynaklanmaktadır? Bunu daha iyi açıklayabilmek için önce çocuğun kimliğinin oluşumuna değinmemiz gerekmektedir. Toplum kültürünü üretir, toplumun kültürü de aile ve eğitim kurumu tarafından çocuğa aktarılır. Ayrıca çocuğun sosyal çevresi de çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Tabii ki dördüncü bir boyut daha vardır oda sanal dünyadır. Sanal dünya doğrudan doğruya çocuğun erişim sağladığı ve anne, baba, eğitim kurumu ile yakın çevreninde kontrolünden kaçarak tek başına erişebildiği bir alandır. Burada Türkiye'de yaşayan yabancılar söz konusu olmak üzere, bebeklikten sonra devam eden çocukluk dönemi ile devam eden, ailenin aile içerisinde konuştuğu dil Türkçe ve çocuğun soruları Türkçe ile cevaplanıyorsa ailenin Türk komşuları ile diyaloğu varsa çocuğa Türkçe ile gerekli aktarımı yapabilecektir.

Çocuğun oyun çevresi akranları da kısmen Türk çocuklarından oluşuyorsa orada da Türkçe konuşması söz konusu olacaktır. Dolayısıyla Türkçenin önemi kültürün taşıyıcısı olmasındadır. Dil kültürün taşıyıcısı, tercümanı ve etkileşimde eleştiren faktörüdür. Bu şekilde sıfır yaşından dört, beş yaşına kadar anne, baba ve yakın çevre tarafından çocuğa aktarılan bilgiler ile çocuğun temel bilgisi "sırt çantasındaki haznesi" oluşur. Daha sonra eğitim kurumu çocuğun seviyesine inerek bilgi aktarımında bulunur ve çocuğun ilerlemesine yardımcı olur. Ancak çocuk yabancıların hâkim olduğu bir mahallede yaşıyor ise, anne baba Türkçeyi pek konuşmuyorlarsa, çocuğun yakın ve sosyal çevresi yabancılardan oluşuyorsa ve orada da Türkçe konuşulmuyorsa, bu durumda çocuğun kimliği oluşurken Türkçenin dışında akranları ile birçok konuda ayrı düşeceği bir kimlik yapısına sahip olacaktır. Demek oluyor ki aile içi iletişim çok önemli olup kimlik oluşumunun temel yapısı hâlindedir. Bunun yanında ebeveynlerle okul iletişim de çok önemlidir. Bir yandan anne ve babaların rol model olmaları, çocuklarına toplumda nasıl hareket etmesi gerektiği kısacası güncel sosyal yaşam kurallarını öğretmeleri, diğer yandan okul ile iletişim sağlayarak çocuğa manevi destek vermeleri büyük önem taşımaktadır. Kimlik gelişiminden söz ederken verimli ve verimsiz toprağı karşılaştırarak da örnek verebiliriz. Verimli toprakta bitkiler, ağaçlar gürdür, zengindir. Çorak toprakta ise bitkiler cılızdır. Eğer bu toprakla ilgili arazi farklılıklarını kültür farklılıklarına benzetecek olursak kültürlü bir aileden gelen çocuğun anne ve babası tarafından desteklenmesi, sorularına cevap verilmesi büyük bir önem taşıyacağı gibi, çocuğun sorularına cevap alamaması da büyük bir kayıp olacaktır. Bir örnek verecek olursak dört yaşlarındaki bir çocuğun Ankara sokaklarında yürürken "Anneciğim ağaçtaki kestaneler neden düşüyor?" sorusunu soracağını düşünürsek annenin "Aferin çocuğum, bunu okula gittiğinde öğreneceksin!" yanıtı ile annenin "Çok güzel bir soru, çok iyi düşünmüşsün kışın yapraklar veya meyveler dökülür ve ağaçlar kış uykusuna yatar. İlkbahar geldiğinde ise ağaçlarda tekrar çiçekler açar ve yenilenir. Yazın güneş ve su ile ağaçlar meyvelerini besler, sonbaharda yetişmiş kestaneler tekrar yere düşecektir." yanıtına baktığımızda çocuğun dört mevsimi bir soru ile öğrenme fırsatını yakalamış olduğunu görürüz. Susamış bir çocuk su isteyip

su içiyorsa soru soran çocuk, kendisine verilen cevabı ilgiyle dinleyip öğrenecektir. Buna benzer çocuğun sıfır yaşından dört, beş yaşına kadar soracağı binlerce sorusu olacaktır. Sorularına yanıt alamayan çocuğun bilgi kumbarasını da boş kalacaktır. Bunun yanında bütün sorularla cevap veren bir aile çocuklarının bilgi haznesine birçok şeyi doldurmuş olacaktır. Tabiri caizse kumbara geçerli akçeler ile değerlenmiştir. Bu zıt durumda olan iki çocuk ilköğretime gittiklerinde boş kumbaraya sahip olan çocuğun bilgi ve beceri kapitalinde yetersizlik, kumbarası dolu olan çocuğun ise bilgi hazinesi daha zengin olacaktır. Demek oluyor ki 0-4 yaşlarında ebeveynleri tarafından desteklenen çocuğun başarılı olabilme ihtimali daha yüksektir. Ama maalesef birçok yabancı öğrenci bu durumdan mahrum durumdadır. Kendi ailesi içinde kendi dilleri ile iletişim sağlamakta, destek görememekte ve eğitime hazırlıksız bir şekilde gelmektedirler.

Yabancıların eğitiminde başarılı olabilmek için farklı kültürleri barındıran bir sınıf söz konusu ise kültürlerarası konusunun öğretmenim gündemi getirmesi gerekmektedir ve bu alan da yeterince donanımlı olması bir zorunluluktur. Çünkü öğretmen farklı kültürlerden öğrencilere önce inandırıcı güven verici yaklaşım ile kültürlerarası farkındalığı hissettirmesi gerektirmektedir. Bu durumda eğiticinin bilmesi gereken husus kültürlerin birbirine ulaşamadığı yerlerde ön yargının oluşabileceğidir. Kültürlerin veya kültürleri temsil edeceği çocukların birbirleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan bir araya gelmeleri birbirine dokunmaları da çatışmaya ve anlaşmazlıklara sebep olabilecektir. Kısaca kültürlerin birbirlerine uzak durduğu ve ulaşamadığı yerde ön yargı, birbirine ulaşamadan dokunduğu yerde ise çatışma söz konusudur. Bunu aşmak için çok kültürlülük üzerine öğrencilere bilgi vermek bir gereksinimdir. Kültürü hiçbir çocuk kendi arzusuyla seçememektedir. "Coğrafya bir kaderdir." şeklinde bir söylem vardır. Anne ve babanın eğitim durumu, sosyal statüsü, ekonomik statüsü, inanç, etnik köken gibi faktörler de çocuğun kimliğinin gelişiminde önemli faktörler olabilecektir. Bu yüzden öğrenciler arasında ayrımcılığın olmaması için eğitimcinin çok dikkatli olması gerekmektedir. Türkçeye yeterince sahip olmayan veya geride duran öğrenciler söz konusuysa onları da uygun bir şekilde tartışmaya, projeye ve sohbete dâhil etmek gerekmektedir. Bunlar sınıf içerisinde yapılabilecekler olup okulun koridorunda veya bahçesindeki çalışmalarda da çocuklar yalnız olmamaları veya sürekli olarak aynı etnik kökenden öğrencilerle bir arada olmamaları için teşvik edilmelidir.

Bazı ülkelerde sosyal uyum çalışmaları ikinci dünya savaşından sonra 1960'lı yıllarda göçmen işçi olarak Batı Avrupa ülkelerine giden bireylerin 70'li yıllarda kabul edilen aile birleşimi yasası ile başlamış durumdadır. Örneğin: Veli toplantılarında her yabancı grup için ayrı toplantılar oluşturulmuş, bazı gruplara kendi dillerinde davetiye gönderilip toplantıda da tercüman yardımıyla anne ve babayla iletişim sağlanmıştır. Böylece katılım teşvik edilmiştir.

Yabancı öğrencilerin sınıftaki durumlarını iyileştirmek ve onları bir şekilde motive etmek için farklı alanlardaki becerilerini de kullanmak mümkündür. Bu bağlamda Gardner'in çoklu zekâlar teorisinden (zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel, görsel, sanatsal, müziksel ve kreatif zekâ) yararlanmak büyük fırsatlar sağlayacaktır. Bu durumda yabancı öğrenciler sınıfta Türkçelerinin zayıf olmasından dolayı yeterince ön plana çıkamıyorsa, vasat veya vasatın altında bir seviyede katılım sağlıyorsa, gösterilen yakın ilgi ile bu öğrencilerin başka becerilerinden yararlanarak katılımlarını sağlamak mümkündür. Başka beceriler sayesinde bir öğrencinin öz güvenin artmasına destek verilebilir. Öz güveni artan öğrenci, diğer konularda da daha rahat bir şekilde katılım sağlayacaktır. Bu da zamanla diğer öğrenciler tarafından bir arkadaş olarak seçilmesi, oyunları ortak edilmesi hatta arkadaşlıklarının sınıf dışında da gelişmesini sağlayacaktır. Böylece çocuğun daha başarılı bir yol izlemesi için önemli bir adım atılmış olacaktır.

Hollanda, yabancıların, ülkenin farklı coğrafyalarına dağılmalarını ve entegrasyonun kolaylaştırılmasını sağlamak için her ne kadar devletin desteklediği /paydaş olduğu ucuz evler inşa etmekte ise de aile birleşimi ile yeni aile kuran gençlerin Türkiye ve Fas'tan Hollanda'ya aldıkları (yeni yerleşen) insanlar Hollandaca bilmediklerinden, genellikle kendi ülkesinden bir

hemşerisine yakın bir yerde ikamet etmek istemektedirler. Bunun sonucu olarak aynı dili konuşan insanların yoğun olarak bir arada yaşadıkları yabancıların mahalleleri “gettolar” oluşmaktadır. Şu anda Rotterdam’da Feyenoord “Küçük Türkiye” olarak tanınmakta, Utrecht’te Kanaal Eiland ise “Küçük Fas” olarak tanınmaktadır. Lahey şehrindeki Schilderswijk semti ile Amsterdam’ın tamamı da Hollandalıların azınlıkta olduğu (majority-minority) yerler olarak tanınmaktadır (Özgüzel, 2021). Bu gibi oluşumlar, göçmenlerin Hollandaca öğrenmeyi genel olarak gerek görmemelerine neden olmaktadır. Çünkü göçmenler günlük yaşamlarını kendi dillerini kullanarak rahatlıkla devam ettirebilmektedir.

21. yüzyılın eğitim vizyonu aşağıdaki hedefleri kapsamaktadır:

1. Eğitim ile mantık çerçevesinde düşünen, algılayan, empati sağlayan, objektif karar verebilen, motivasyonu yüksek ve öz güvenle dünya coğrafyasında rekabet edebilecek gençleri topluma kazandırmalıyız.
2. Risk, stres ve değişim ile ilgili olarak nasıl hissettiğini ve bu konularda kendi kapasitesini fark edebilir.
3. Çok kültürlülük, işle ilgili belirsizlikler ve örgütsel değişim ile baş etme konusunda sağlam biçimde odaklanabilir.
4. Kontrol etme yerine iş birliği yapmaya daha meyilli olabilir.
5. Kendi güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilir.

21. yy. eğitim konseptindeki eğitimcinin rolü ise şu şekilde sıralanabilir.

1. Care: Sorumluluk taşıma, değer verme, sevgi ve şefkat,
2. Challenge: Yenilikçi-araştırmacı, sınırları zorlayan,
3. Clarify: En zor konuyu da rahat açıklayabilmeli, kreatif anlatma sanatı, anlaşıldığını kontrol etmeli,
4. Captivate: Cazip-ilginç yapmalı, beğeni kazanılması,
5. Confer: Etkileşimli, herkese ilgi, zaman tanımalı, söz hakkı tanımalı,
6. Consolidate: Konunun anlaşıldığından emin olmalı kontrol edip ‘‘geri dönüş’’sağlamak ‘‘feedback’’ vermeli, yardım ve düzeltme,
7. Control: Verimli sınıf atmosferi: Rol model, dengeli ve adil olmalı (Branden, van der. 2017).

GÜVENLİ OKUL KAPSAMINDA
SOSYAL UYUM – ENTEGRASYON

Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL

Sosyal uyum, bireylerin ev sahibi toplumla ilişki kurmak için geçirdiği değişimler olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendi kültürü perspektifinden ev sahibi ülkenin kültürel davranışlarını, değerlerini ve inançlarını anlama ve birleştirme süreçlerini içermektedir. Bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere birbirleriyle ilişkili birçok faktör içermektedir. Göçmenin yerleşmiş olduğu yeni toplumda, gelmiş olduğu ülkede sahip olduğu kültürel kimliğini koruyarak yeni toplumda sosyal ve kültürel bütün alanlarda katılımcı olmasıdır.

Asimilasyon ise bireyin sahip olduğu kimliğini bırakıp yalnızca yeni toplumun kültürel değerleriyle yaşamına devam etmesi olarak ifade edilebilir.

Yabancı Öğrencilerin Uyum ve Entegrasyonuna Engel Olan En Önemli Sebepler:

- Dil Sorunu
- Sosyal bilgilerin eksikliği
- Psikolojik, sosyal ve fiziksel okul güvenliği sorunu
- Okulu Terk Etme
- Yönetici ve Öğretmenlere Oryantasyon Eğitimi
- Meslek Eğitimi
- Kültürel Ayrımcılık ve Asimilasyon Endişesi
- Maddi Yetersizlikler

- Çocuk İşçiliği

Vatandaşlık Bilinci ve Eşitlik Yasası

Gönüllülük bazında uyum ve entegrasyonun gerçekleşmemesi üzerine Scheffer'in 2000 yılında "Çok Kültürlü Toplumun Dramı" başlığıyla yazdığı makaleden sonra göçmenlerin entegrasyonu ulusal bir sorun olarak Hollanda Parlamentosunda görüşülmüş, üçüncü ve dördüncü kuşak göçmen çocuklarının çoğunun yeterli düzeyde Hollandacaya sahip olamadıkları ve orantılı olarak Hollandalılar kadar yükseköğretim için başarılı olamadıkları kabul edilmiştir. 1960'lardan itibaren çok sayıda göçmen alan ve çok kültürlü topluma sahip olan Hollanda, yıllar içinde uyum sorununu çözemeyince 2001 yılında Citizenship Vatandaşlık yasası çıkararak göçmenlere uyum kurslarını zorunlu kılmıştır. Hükümet bu yasayla göçmenlere eşit hak, eşit sorumluluk vermiştir. Çünkü yabancıların toplumdaki konumları ve toplumda kabul görmeleri, kendilerinin sosyal yaşama yeterli ayak uydurmalarıyla doğru orantılıdır.

Vatandaşlık yasasına göre her göçmen, içinde yaşadığı ortamda sağlıklı bir iletişim sağlayabilmek için ülkenin dilini öğrenecek ve toplum hakkında yeterli bilgiye sahip olacaktır. Bu durumda yabancı vatandaşın yerleşme hakkı alabilmesi için B1, bir devlet kurumunda da iş sahibi olabilmesi için ise B2 düzeyinde Hollandaca bilmesi bir zorunluluktur (Özgüzel ve Çetintürk, 2017).

Ayrıca yabancıların içinde yaşadığı ülkenin dil seviyesi ile zekâ seviyeleri aynı düzeyde algılanır, bu yüzden yabancıların içinde yaşadıkları toplumun dilini öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır. Hâl bu ki yabancıların yoğun olarak yaşadığı (%70) Batı Avrupa'nın birçok ilinde yerleşik halkla yabancılar arasında iletişimsizlikten dolayı güvensizlik duygusu ve tedirginlik oluşmuş ve bu durum kamusal sahanın yaşam atmosferini olumsuz etkilemiştir (Özgüzel, 2013).

Yabancı Düşmanlığına Karşı Farkındalık

Yabancı uyruklu öğrenciler aynı ülkeden gelmiş olsalar da dışardan bakıldığında tek tip olarak görülebilmektedir. Oysaki bireysel sosyal, kültürel, inanç ve yaşam felsefesi, etnik köken gibi-farklılıklardan dolayı bu öğrencilerin ilgi alanları, hobileri, deneyimleri ve tercih edilen sosyalleşme yolları farklılık gösterebilmektedir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa göçmen vatandaşlar kendi kültürlerindeki farklılıklardan dolayı farklı bir şekilde kodlanmış olabilirler.

Bunun sonucu olarak da göçmen çocuklarının toplumumuzdaki davranışları ve beklentileri farklı olabilecektir. Bu yüzden eğitim kurumları, okullar yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunların farkında olmalı ve gerekli desteği sağlamalıdır. Farklı siyasal, kültürel ve etnik yapıya sahip olan yabancı uyruklu öğrenciler okul ortamında bu farklılıklarından dolayı dışlanmamalı, psikolojik şiddete maruz kalmamalıdır. Onlara kendilerini rahatlıkla ifade edecek ve güvende hissedecek demokratik ortamlar yaratılmalıdır.

Toplum içinde kadın-erkek, genç-yaşlı, etnik ve kültürel farklılıklara sahip hemen herkesle iletişim sağlama sanatını öğrenebilmesi için bireyin ön yargıyı içinden atması gerekmektedir. Ancak bunlar aile içinde öğretildiğinde birey, farklılıklara objektif yaklaşabilecek ve iletişim kurabilecektir. Burada evrensel bir kurum olan aile, dünyanın bütün toplumlarında, çocuklarının sorumluluğunu taşırken farklı fonksiyonlarıyla karşımıza çıkmaktadır ama hepsinde ebeveynlerin çocuklarına rehberlik ettiği görülebilir. Aile, çocuklarına örnek vererek onları eğittikleri ilk ve en güvenli liman gibidir. Aynı şekilde aile, insan sermayesinin ilk yatırım alanı, temel davranış özelliklerinin öğrenildiği ya da öğretildiği ve beşerî ilişkilerinin ilk deneyimlendiği yerdir. Toplumsal değerlerin, hayata bakışın, algılama ve anlamların çocuk tarafından öğrenilmeye başlandığı, "bakir tarlaya" ilk tohumların atıldığı ve genel bir ifadeyle çocuğun kişiliğinin oluşmaya başladığı yer ailedir. Aydınlanma döneminde çocuğun zihni beyaz boş bir levhaya benzetilmiş ve eğitimle bu levhanın doldurulacağı savunulmuştur.

Bu yüzden çocuğun beynine kodlanmış olan aile kültürünün izleri, bireyin toplum içindeki davranışlarında ömür boyu görülebilecektir. Nitekim ebeveynlerin vereceği en iyi aile içi eğitim, doğru örnek vererek yaşamak olacaktır.

Yabancı uyruklu ailelerin, eğitimi destekleyen örnek davranışlarının eksikliği, çocuklarının eğitimdeki başarısını kuvvetle muhtemel olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Bu nedenle farklı ailelerin kültürleriyle de kodlanmış olan göçmen çocukları, eğitim ortamlarına uyum sağlamaya çalıştıklarında farklılıklarından dolayı bazı sorunlar yaşayacaklardır. Öğrencilerin bu zorluklara duygusal tepkileri ve duygusal değişikliklere adaptasyonu, sosyal-kültürel uyum olarak adlandırılır. Sosyal-kültürel uyumun fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik olmak üzere çok yönlü bir yapı olarak görülmesi gerekmektedir. Genel olarak sosyal-kültürel uyum ev sahibi ülke vatandaşlarıyla sağlıklı "kişiler arası ilişkileri" ifade etmektedir (Coşkun ve Emin, 2018).

Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ve eğitimsel açıdan karşılaşabilecekleri birçok uyum sorunu olabilmektedir. Bu uyum sorunlarıyla başa çıkmaya yönelik yetenekler bireysel özelliklere göre farklılık gösterebilir. Öğrencilerin sosyal-kültürel uyum sürecini sorunsuz ve kolay hâle getirebilmek için eğitim kurumlarını, okulları sosyal ve psikolojik açıdan daha güvenli hâle getirerek uyum çalışmaları, sosyal etkinlikler ve kültürel çeşitliliğe ve farkındalığa yönelik bilgilendirici faaliyetler gerçekleştirmek yararlı olacaktır. Nitekim farklı kültürlere sahip olan bireyleri yönetmek oldukça zordur. Bu yüzden, eğitmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik mesleki ve kişisel bakış açılarının dinamiklerini ve etkilerini çok iyi anlaması oldukça önemlidir (Çelenk, 2003).

Yabancı öğrencilerin uyumuyla ilgili en önemli sorun, kayıt altına alınamayan ve gerekli eğitimi görmeyen "göçmen" çocuklarının, yerleşik olduğu toplumun kültürü dışında yaşamaları, zamanla içinde yaşadıkları toplum için başlı başına bir tehlike unsuru olarak ortaya çıkabileceğidir. Bu sorunun aynı ülkeden gelen yabancıların yoğun olduğu yabancı mahallelerinde söz konusu olursa gettolaşmaya gidebileceği birçok Avrupa ülkesinde görülmüştür.

Tutum ve inançlardaki farklılıklardan dolayı ret edilme ve yabancılaşma korkusu yüzünden kültürel uyuma yönelik değişim ve gelişim başarılamayabilir. Bu bağlamda da yabancı uyruklu ailelerin ve çocuklarının kültürel uyumunun kolaylaştırmada önemli bir araç olan eğitim kurumlarının, okulların bu öğrencilerin psikolojik ve sosyal güvenliğini sağlamaya yönelik kültürlerarası eğitim ve öğretim ortamları yaratmaları, onların reddedilme ve yabancılaşma korkularını ve endişelerini azaltacaktır.

Bilinçli veya bilinçsiz olarak oluşabilecek kültürel inançların ve değerlerin çatışmasını engellemek ve ötekileşmeyi yok etmek için kültürel uyum oldukça önemlidir (Özgüzel, Taş ve Demirel, 2016).

Kültürel uyum; psikolojik uyum ve sosyokültürel uyum olarak ikiye ayırmak söz konusu olabilir: Psikolojik uyum, stres ve başa çıkma durumlarıyla ilgili iyi oluş ve memnuniyet ile ilgilidir. Sosyokültürel uyum ise güncel yaşamdaki sosyal beceriler ve öğrenme üzerine dayalıdır.

Kültürel uyum, yabancı uyruklu öğrencilerin ev sahibi ülkelerin kültürlerini öğrenmelerine, algılamalarına ve anlamalarına yardımcı olan zengin uygulama ile deneyim süreçlerini ve sonuçlarını içermektedir. Bu durum, bir kültürün içselleştirilmesi yoluyla başka bir kültüre entegrasyonu yani sosyal uyumu anlamına gelmektedir. Bu süreç sosyal uyum ile yakından ilişkilidir. Sosyal uyum, bireyin belirli bir topluluğun değer ve normlarının kavramlarını öğrenerek sosyal çevrenin koşullarına aktif bir şekilde uyum sağlama sürecidir.

Bunun için de eğitim kurumları psikolojik, fiziksel sosyal açıdan öğrencilerin kendilerini güvende hissedeceği, kültürel uyum sağlandığı sosyal uyum başarısının arttığı yerler olmalıdır. Kabul edilmemek, dışlanmak, anlaşılmamak ve sosyal izolasyon korkusu yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum sürecinden kaçınmalarına neden olabilir ve eğitimsel başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum süreciyle başa çıkma mücadeleleri psikolojik sağlıklarını da etkileyebilir. Ortaya çıkabilecek olumsuz

düşünceler ve inançlar stres, depresyon ve endişe düzeylerinin artmasına neden olabilir. Bu durum, kültürel uyuma direnç göstermelerine sebebiyet verebilir.

Kültürlerarası etkileşimlerin olduğu çağdaş dünyada, çocukların sosyal ve kültürel uyum ve gelişmeleri için güvensizlik duygusundan kurtulmaları çok önemlidir. Bu nedenle ev sahibi ülkelerin öğrencileri ile yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak ve artırmak için çeşitli programlara ihtiyaç vardır. Çünkü sosyal güvenliği iyileştirmenin ve yalnızlık, kaygı ve depresyon duygularını azaltabilmenin en etkili yollarından biri, hoşgörü ortamı yaratmak ve entegrasyonu kolaylaştırmaktır. Bu aynı zamanda, çocuğun ev sahibi ülkenin kültürel davranış ve normlarına uyumunu da artırır. Eğitim kurumları öğrencilerin benzer yaşlarda olması ve benzer koşulları paylaşması açısından bir fırsattır. Çünkü bu durum, ayrımcılığı ve sosyal dışlanmayı sınırlandırır, etkileşimi artırır. Sosyal uyum için eğitim kurumlarında bir yandan göçmen çocukları için gerekli programlar hazırlandığı gibi ebeveynleri için de gerekli kurslar organize edilmelidir. Çünkü Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitiminde en önemli sorunların başında Türkçe dil bilgisi ve vatandaşlık bilincinin geldiği söylenebilir. Türkçe dilindeki yetersizlikten dolayı sorunlar okullara kayıt sırasında başlamaktadır. Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) kapatılmasının ardından bazı öğrencilerin ara sınıflardan başlatılmasının sonucu olarak sınıflarda farklı eğitim seviyelerinin oluşması, eğitimcilerin sorunlarını daha da artırmaktadır (Özgüzel, 2021).

Eğitimcilerin eğitim sahasında bütün öğrencilere aynı yakınlıkta olmalarına yardımcı olabilecek "Birinden nefret ettiğinizde karşı tarafı cezalandırmak size de zarar verebilir, En iyi çözüm içinizdeki nefreti öldürmektir (Harari, 2019)" sözünü hatırlatmakta yarar vardır.

Göç Olgusu ve Yabancılar

Göçmen çocukların ebeveynlerinin dil ve kültür farklılığı çocukların eğitimde geri kalmalarında ve Türk öğrencilerle uyum sorunu yaşamalarında temel nedenlerdendir. Bu farklılıklar ebeveynlerin öğretmenlerle iş birliğinin düşük olmasına neden olmaktadır. İletişimin sağlanamamasından ötürü göçmen aileler eğitim hususunda çocuklarına gerekli desteği verememektedir. Aile desteğinin olmaması, diplomasız okulu terk etme sorununa çözüm bulmayı zorlaştırmaktadır. Bütün bu sorunlar yukarıda anlatıldığı gibi fiziksel, sosyal, psikolojik açıdan güvenli eğitim kurumları yani okul ortamları yaratılarak önlenebilir.

Göç ve ruh sağlığı arasındaki ilişkiler genellikle psikolojik sorunlara yönelik olumsuzluklarla ilişkilidir. Psikolojik iyi oluş, benlik ve kimlik algıları da dâhil olmak üzere duygusal bileşenlere odaklanmaktadır. Yine de psikolojik uyum ile kültürel uyum arasındaki ilişkilerin çok net olduğu söylenemez. Ancak psikolojik desteğin kültürel uyumu destekleyebileceği söylenebilir.

Göç, insanlar dâhil bütün yaratıklarda olduğu gibi, yaşam alanını kalıcı veya geçici bir şekilde değiştirmek anlamına gelir. Eski çağlardan beri, insanların, bir tehlikeye maruz kaldıklarında veya başka nedenlerle konumlarını değiştirdiğine tanık olunur. Göç bireysel olabileceği gibi savaş, kuraklık gibi doğa afetleri nedeniyle veya ekonomik nedenlerle gruplar hâlinde veya kitlesel olarak da gerçekleşebilir (Bozkurt, Özgüzel, 2019).

Sosyal Uyum Sürecinde Kültürün Önemi ve Güvenli Okul

Hofstede, kültürü "bir insan grubunun üyelerini diğerinden ayıran zihnin kolektif olarak programlanması" şeklinde tanımlamaktadır. Bu anlamda kültür, değerler sistemlerini içerir ve değerler kültürün yapı taşları arasındadır. Hofstede'ye göre bireyler içinde yaşadıkları kültürün değerleriyle kodlanırlar.

Hofstede, Kültürel Boyutlar Kuramıyla farklı kültürleri altı farklı boyuttan inceleyerek kültürlerin örtüşen ve birbirinden farklı taraflarını ortaya koymuştur.

Kültürel Boyutlar Kuramı'ndan hareket ederek beşerî sorunların çözümlenmesi ancak ön yargının kalkması ve empati oluşturmakla mümkün olabileceğinden, eğitimcileri kültürlerarası iletişim alanında donanımlı kılarak okullarda sığınmacı çocuklara nasıl davranılması gerektiği ile öğrenciler arasındaki etkileşim ve ebeveynlerle gerçekleştirilen

etkileşimin güvence altına alınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca göçmen ebeveynlerin eğitim merkezlerindeki Türkçe, sosyal bilgiler (uyum ve vatandaşlık) kurslarına gitmeleri teşvik edilmelidir. Bu bağlamda Suriyeli ebeveynlere vatandaşlık (Citizenship) bilincinin kazandırılması, çocuklarının eğitimine destek vermelerini, bunun da eğitimdeki sorunların çözümlenmesine katkı sağlayacağı beklenebilecektir. Yukarıda da belirtildiği gibi Hofstede (2016) bireylerin içinde yaşadıkları kültürün değerleriyle kodlandıklarını ifade etmiştir. Hofstede'nin bu düşüncesinden yola çıkarak göçmen bireylerin Türkiye'ye gelmeden önce içinde büyümüş oldukları kültürel özelliklerin göz önünde bulundurulması onların sosyal entegrasyonunu hızlandırılabilecektir.

Sosyal entegrasyon ile aidiyet hissi kazandırılması yabancı uyruklu öğrencilerde mutluluk, sevinç, bağlılık ve sakinlik gibi olumlu duygulara yol açabilmektedir. Diğer yandan yabancı uyruklu öğrenciler yeni ortamlarda kültürel kimliklerinin önemsiz görülmesi veya yeniden kimlik oluşturma süreci ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu yeni deneyimler, sosyal gelenekler ve normlar kendilerine dışlanmışlık hissettirebilir. Her bir kültürün özelliği kültürler arasındaki farkı oluşturur. Bu yüzden farklı olmak iyi, kötü, üstün veya düşük anlamına gelmemelidir.

Benzer kültürlere sahip olan gruplarla ilgili genellemeler yapılıyor olsa dahi bu grupların kendi içerisinde kültürel ve etnik uyuşmazlıklar, ideolojik ve siyasi farklılıklar, dinî ve sosyal kimlik farklılığı, tutumsal ve algısal farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılıklar, kendi aralarında kutuplaşmaya ve çatışmalara da neden olabilmektedir. Kültürler arası ortamlarda bireyler benlik saygılarının yok olabileceğini veya sosyal bağlamda değer düşüklüğüne uğrayabilecek bir sosyal kimliğe sahip olduğunu düşünebilirler. Özellikle sosyal ve kültürlerarası etkileşimlerden kaynaklanan isteksizliği, güven eksikliğini, ön yargıları, endişeyi, kaygıyı veya belirsizliği en aza indirgemenin bir yolu, olumlu etkileşimi artırma uygulamaları olmalıdır. Bireysel deneyimlerin karmaşıklığı, karşılaşılan zorluklar, uyumsuz beklentiler, farklı yaşam tarzı gibi nedenlerden dolayı yabancı uyruklu öğrenciler sosyal uyum sürecinde pek çok psikolojik sıkıntıyla karşılaşabilmektedir.

Bu durum kendilerini stresli, endişeli ve depresif hissetmelerini sağlayabilir. Bunun sonucu olarak yabancı uyruklu öğrenciler yalnızlık duygusu yaşayabilmektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel ortamlara nasıl adapte oldukları okul deneyimlerine bağlı olabilmekte ve davranışları bireysel özelliklerine göre öngörülemeyecek şekilde değişebilmektedir. Bu nedenle kendi aralarında da davranışsal farklılıklar gösterebilmektedirler. Üstelik davranış problemleri yaşamalarının aidiyet ihtiyacı gibi makul nedenleri de olabilir. Bu davranışsal tutumlara yönelik yapılacak iyileştirmelerle ilgili yaklaşımlar ise empati eksikliğinden ve kültürel farklılıkların yanlış yorumlanmasından dolayı etkili olamayabilir. Bu yüzden ev sahibi ülke vatandaşlarının da kültürel uyum sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Olumlu tavırlara sahip olabilmeleri için yabancı uyruklu çocuklara davranışlarının risk ve faydalarına yönelik destek verme eğiliminde bulunulabilir.

Kimlik Oluşumu ve Altın Üçgen

Bireyin kendini güvende hissedebilmesi ve eğitimin "eğitim güvenliği" hedefine ulaşabilmesi için de ebeveynlerin eğitime gerekli desteği vermelerinin sağlanması gerekmektedir. Nitekim Altın Üçgen olarak nitelenen; aile-okul ve sosyal çevre üçlüsü arasındaki sağlıklı iletişimin eğitim süresince gerçekleşmesi gerekmektedir. Ailenin özellikleri, çocuğun okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Kişiliğin büyük oranda aile eğitimiyle şekillendiği düşünüldüğünde aile içi iletişim, bireyin sağlıklı bir kimlik kazanmasına, etkili ve pozitif iletişim kurmayı öğrenmesine ve hem sağlıklı kişiliğiyle hem de iletişim becerisiyle, dünyadaki toplam "insani değerin'' olumlu yönde değişimine katkı sağlayacaktır. Yabancı uyruklu ailelerin eğitimi destekleyen örnek davranışlarının eksikliği, çocuklarının eğitimdeki başarısını oldukça olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Ailelerin eğitime yeterli desteği verebilmesi için de öncelikle eğitim

kurumlarında, okullarda çocuklarının birçok açıdan güvende (fiziksel, sosyal, psikolojik, sağlık vb.) olduklarına inanması gerekmektedir.

Kimlik oluşumunda aile faktörünün yanında eğitim ve sosyal çevre önem taşımaktadır. Bir aile içinde yaşadıkları toplumun kültürünü çocuğuna aktarır. Ebeveynler kültürü çocuğuna yaşayarak örnek vererek öğretirler. Kimliğin oluşumundaki önemli üçüncü faktör ise çocuğun yakın çevresidir. Çocuğun sokakta, okulda birlikte olduğu yaşıtları kimlik oluşumunda çok önemlidir.

"Altın Üçgen" dışında çocuğun kimliğinin oluşumunda son yıllarda gittikçe önemi artan yeni faktör ise sanal dünyadır. Çocuğun internet aracılığıyla erişim sağladığı sanal pencere, hiçbir engele takılmaksızın çocuğun kimlik oluşumunu etkileyebilecek güçtedir (Özgüzel, 2021).

Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitim ve Okul Güvenliğine İlişkin Yapılan Çalışmalar ve Eğitim Politikaları

Yabancı uyruklu çocukların eğitim ve okul güvenliğine ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalar "yaş" faktörünün gençlerin okullara hızlı ve kolay adapte olunmasında kilit bir rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, bir çocuk ne kadar küçükse geçiş yapmasının onun için o kadar kolay olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar, küçük çocukların, ağır bir şekilde etkilenmeden veya kendi ülkelerinden gelen ilk sosyal bağlarını kaybetme duygusu hissetmeden yeni sosyal bağlar oluşturabileceğini ifade etmektedirler. Çocukların yeni bir topluma ebeveynlerden daha hızlı uyum sağlaması, sonuçta çocukların yetişkinlerin sorumluluklarını üstlenmeye zorlamasından kaynaklanmaktadır.

Diğer çalışmada kardeşlere bakmanın ve ev işlerini yürütmenin çocuklar üzerinde büyük stres yarattığı ifade edilmektedir. Kardeşlerine bakmak veya çalışmak mülteci gençlerin akranlarıyla sosyalleşme zamanlarını kısıtlamakta ve bu da bize istikrarlı ve destekleyici arkadaşlıklar yaratmayı azaltan bir başka önemli faktörü göstermektedir.

Bir başka çalışmada yeni toplumda "kabul edilmiş ve iyi entegre edilmiş hissetmek için arkadaş edinmenin son derece önemli olduğu" bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada, sosyal bağlamların örneğin; ırksal ve etnik farklılıkların algılanması, dil bilimsel sosyalleşme açısından farklılıklar ve akran desteği, göçmen gençleri nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmanın ampirik bulgularına göre sosyal akran desteğinin, engelleri ortadan kaldırmada kilit bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yabancıların eğitimde karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri Türkçe yetersizliği ve aidiyet bilincinden yoksun olmalarıdır. Topluma entegrasyonunun önündeki en büyük engellerden biri dildir. Dildeki noksanlık; eğitim problemlerine, yeni topluma uyum sağlamada ve istihdam konusunda zorluklara neden olmaktadır. Bu yüzden aslı sorun, çok kültürlülük ile dünya toplumunda bilgisiyle rekabet edebilecek, evrensel değerlerle donatılmış, her yerde başarılı olabilecek bireylerin iyi hazırlanmasıdır. Ayrıca toplumun üretme potansiyelinde sinerji oluşturmak ve toplumdaki bütün niteliklerin uygun yerde iyi kullanılması şarttır.

Yabancıların yaklaşık yarısı, yerleşik toplumda bazı ülkelerin imajından dolayı, söz konusu ülkenin vatandaşı olmadıkları hâlde ayrımcılık gördüklerini belirtmiştir. Gerçek durumu anlayanlar davranışlarını olumlu olarak değiştirmiştir. Bazı gençler ayrımcılığın kendi cesaretsizliklerinden kaynaklandığını veya sahip oldukları kültürün iletişim sağlamaya engel olduğunu ve bu yüzden de dışlanmış olarak yaşadıklarını ifade etmiştir.

Türkiye'deki yabancılarda "aidiyet bilinci"nin oluşmamasının nedeni, bireyin kendini yeterli düzeyde toplumun bir üyesi olarak görmemesinden kaynaklanmaktadır. Kendini toplumun bir üyesi olarak görmemesinin nedeni ise bireyin toplumla olan bağlarının, (aidiyet) duygularının zayıf olmasından kaynaklanmaktadır.

Yabancıları toplumdan tecrit edecek hareketlerden hassasiyetle kaçınılmalıdır. Bu bağlamda, göçmen öğrencilerin yeteneklerini tanımak da onları topluma kazandırmak ve başarılı olanların rol model olmalarını sağlamak önem arz etmektedir. Bununla eşit hak, eşit sorumluluk bilinci yabancılara öğretileceği gibi, bu uygulamanın yapıldığı da yerleşik halka anlatılmalı ve

eğitim kurumlarında da hizmet içi eğitimle gerekli bilgilendirme yapılmalıdır. Gerekli önlemler alınarak yabancı mahallelerin oluşması ve gettolaşma riskinin oluşması da ancak bu ve benzeri önlemlerle önlenebilir (Özgüzel, 2013).

Sonuç olarak:

Yukarıdaki çalışmalarda özellikle dil bariyerinin en önemli sorun olarak işaret edildiği görülmektedir. Aynı zamanda önemli sorunlardan birinin de eğitim kurumları içerisinde okul güvenliği sorunu olduğu görülmektedir. Özellikle dil, akran zorbalığı, aile stresi, ailenin eğitsel etkinliklere katılımının düşük olması ve kültüre adapte olma gibi sorunların yaşandığı ve bu sorunlarında aslında eğitim kurumlarının güvenliği, bir başka deyişle okul güvenliği sorunu temelli olduğu dikkat çekmektedir. Bu çerçevede göçmenlerin içinde yaşadıkları ülke toplumunun dilinin öğretiminin özel olarak desteklenmesi önem taşımaktadır. Ebeveyni olmayan göçmen sayısının da göreceli olarak yüksek olması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çözüm için toplumdaki eğitimcilerin ve rol model konumundaki insanların "Yüksek Empati Yeteneği, Anlayış Gösterme, Dürüstlük ve Adalet, Yeniliğe Açıklık, Takım Arkadaşlığı, Basitleştirme Yeteneği, İlham Verme, Çatışmaları Yönetebilme" alanlarındaki başarılı davranışları sosyal uyum / entegrasyona önemli bir katkı sağlayacaktır.

OYUN BAĞIMLILIĞI

Prof. Dr. İsa KORKMAZ

Giriş

Oyun insanlık tarihinin ilk yıllarından itibaren çeşitli şekillerde olagelmiş ve insanların günlük yaşamının bir kısmında yer almıştır. Aslında insanlar tarih boyunca oyun vasıtasıyla sosyal gelişim ihtiyaçlarını karşılamışlardır. İnsanların biyolojik ihtiyaçları ne derecede önem arz ediyorsa oyun da sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla birlikte yaptığı yarışma, eğlenme ve boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik hayatı anlamlandırıcı tüm etkinliklerdir. Geleneksel oyunlarda doğal olan bazı sınırlamalar vardır. Örneğin oyuna katılacakların ortaklaşa belirleyecekleri bir zaman, yer ve katılımcı sayısı hakkında karar verilirken zorunlu olarak oyuncuların birbirlerini sınırladıkları ve kontrol ettikleri bir durum vardır. Hatta geleneksel oyunların büyük çoğunluğu tek başına oynanmadığı için birbirlerine bağlı oldukları söylenebilir. Fakat internet çağında ve teknolojik gelişmeler neticesinde sanal oyunların yapay zekâların devreye girmesiyle bir kişi oyun oynamak için zaman, yer, katılımcı gibi hiçbir kısıtlayıcı veya sınırlayıcı durumla karşılaşmamaktadır. Örneğin geleneksel mahalle arası oyunlarda çocuklar akşam olunca evlerine gitmek zorundadır, yemek zamanı oyun bırakılır veya bir oyun oynamak için takım oluşturulurken belli bir katılımcı aranır. Günümüz video oyunlarında bir genç tek başına bilgisayar ve interneti kullanarak zaman açısından 7/24 kesintisiz oyun oynama imkânına sahiptir. Hatta bazı ülkelerde görülen oyunun başına geçip ölümle sonuçlanan vakalar basında zaman zaman görülmektedir. Günümüz oyunları bireylere tek başına tüm özgürlükleri sağladığı için dışsal bir kontrol sağlanamamaktadır. O hâlde bireyler oyun oynamada öz denetim ve öz kontrollerini iyi kullanmak zorundadırlar. Eğer bireylerde bu iç denetim güçlendirilmezse bireyler gerçek yaşamdan uzaklaşarak oyun bağımlısı olurlar ve diğer bağımlılık türlerinde olduğu gibi yaşamlarında tüm olumsuzluklarla karşılaşırlar.

1. Oyun Bağımlılığını Tanımlama

Sanal Oyunlarla ilgili durumlar;

2021 yılında dünya genelinde oyun endüstrisinin ekonomik hacmi 180 milyar dolardır.

2,5 milyar insanın oyun oynadığı tahmin edilmektedir.

Erkekler kızlardan iki kat daha fazla oyun oynamaktadırlar.

Her oyun bağımlılık yapmaz.

Her oyun, her bir bireye aynı etkiyi yapmaz.

Oyun bağımlılığı genetik ve çevresel faktörlere göre değişiklik göstermektedir.

Her oyun, zararlı olmaz ve sağlıksız da değildir. Bireylerin yaşamlarında eğlence, rahatlama ve hatta sosyalleşme sağlayan oyunlar da vardır.

Sanal oyunların bağımlılığının diğer bağımlılık türleri gibi toplumda açık ve net olarak fark edilmemektedir. Oyun bağımlılığı, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) uluslararası sağlık problemlerine ilişkin hastalıkları sınıflama (ICD) tarifinden hastalık olarak tanımlanmaktadır. Oyun bağımlılığı sadece çocuklarda değil gençler ve yetişkinlerden de görülen bir sağlık problemidir. Oyun bağımlılığı, uzun süreli çok fazla oyun oynama değil bireylerin günlük yaşamlarının önemli bir kısmında yer alarak gündelik yaşamlarında sorumlu olduğu görev ve sorumlulukları aksatarak bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkilemesidir.

Oyun bağımlılığı yeni bir olgu ve güncel bir kavram olarak görülse de geçmişten beri öğrencilerin dikkatlerinin ders dışı etkinliklere yönelmeleri ve zamanlarının büyük bir kısmını öğrenme aktivitelerinin dışında harcamaları sorunu tartışılmaktadır. Genel olarak oyun bağımlılığı öğrencilerin düzensiz bir öğrenme alışkanlığından kaynaklanmaktadır. Güncel (sanal) oyunların etkileri yalnızlık (soyutlama), duygu bozuklukları, daha fazla enerji gereksinimi ve uyarıcı maddeleri kullanma gibi sonuçları doğurmaktadır.

Çocukların ve gençlerin oyun oynaması ve oyun bağımlılığını tanımlamak ve sınırlarını belirlemek zor görülmektedir. Çünkü her bir oyunun formatı ve süreci farklılık göstermektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2018 yılında gençlerin sanal oyun bağımlılığını davranış bozukluğu olarak tanımlayarak belirtilerini göstermede üç ölçüt belirlemiştir. Bireylerin;

1. Oyun oynama isteğini kontrol altına alamaması,

2. Oyun oynamanın diğer tüm aktivitelerden daha önemli ve öncelikli olduğu duygusuna sahip olması,

3. Oyun oynama isteğinin, ders çalışmalarını aksatmasına, sosyal ilişkilerin zayıflamasına ve tüm faaliyetlerden uzaklaşmasına rağmen, artarak devam etmesidir.

Diğer yandan Amerika Psikoloji Derneği (APA) bir bireye oyun bağımlısı teşhisi konulması için dokuz ölçütten en az beşinin bir yıl içinde göstermesi gerektiğini belirtmiştir.

Bunlar;

1. Oyun oynamanın her şeyden önce gelmesi,

2. Oyun oynamadığı zaman gergin ve asabi davranışlar göstermesi,

3. Oyuna daha fazla zaman ayırma eğilimi içinde olması,

4. Daha önce sevdiği ve katıldığı aktivitelerle ilgilenmemeye başlaması ve aktivitelerden uzaklaşması,

5. Oyunda harcadığı zamana ilişkin aileye yanlış bilgi vermesi,

6. Akademik çalışmalarına daha az zaman ayırmaya başlaması,

7. Oyun oynamayı, kaygı, suçluluk gibi olumsuz duygulardan kaçış olarak görmesi,

8. Oyun oynama sıklığını, zamanını ve süresini kontrol edememesi,

9. Psikolojik problemler yaşamaya başlamasına rağmen oyun oynamayı azaltma veya

kısıtlama eğilimi göstermemesidir.

Oyunlara bağlanma süreci ve bağımlılığın oluşma aşamaları şunlardır:

1. Başlama isteği: Oyun, oynamaya yeni başlayan bireylerin meraklarını uyandırarak oyunun içine alma ve oyunun bir parçası olma,

2. İlginin artması: Oyuna başlayan bireylerin günlük yaşamlarında ve davranışlarında farklılaşmaların başlaması. Örneğin, harcama alışkanlıklarında ve zamanı kullanma davranışlarında farklılaşmaların olması,

3. Düşüncelerinde oyunun öncelikli bir yere sahip olması: Oyunun bireyin yaşamının merkezine yerleşmesi sonucu daha önce zevk aldığı etkinliklerden uzaklaşmaya başlaması,

4. Oyun bağımlılığının oluşması: Bireyin zamanının büyük bir kısmını ve enerjisini oyuna ayırarak sorumlu olduğu görevlerini aksatması veya ihmal etmeye başlaması. (Bu bağlamda bireyin beslenme ve uyku alışkanlıklarında bozukluklar görülmektedir. Diğer yandan sosyal yaşamındaki ilişkiler de olumsuz etkilenerek ailesinden ve arkadaşlarından uzaklaşmaya başlar.)

2. Oyun Bağımlılığının Etkileri

Oyun Bağımlılığı bireyleri ekonomik, sosyal, bedensel (sağlık) ve duygusal olarak olumsuz etkilemektedir. Hatta oyun bağımlılığı diğer bağımlılıklara ve istenmeyen alışkanlıklara da neden olmasından dolayı bireyin yaşamında önemli risklere ve travmalara yol açmaktadır.

Oyun bağımlılığının bireyin yaşamını ekonomik yönden olumsuz etkilemektedir. Bir taraftan bireyi daha fazla para harcamaya zorlarken diğer taraftan çalışan bireylerin iş yeri performansını düşürerek iş hayatında bireyin verimliliğini azaltmaktadır. Dolayısıyla düşük verimlilik gelir kaybına yol açabilir. Oyun bağımlılığı yaşayan bireylerin oyuna yönelik harcamaları da artacaktır. Bazı oyunlarda ani para harcama gerektiren durumlar da olabilmektedir.

Oyun bağımlılığı yaşayan bireylerin fiziksel aktiviteleri yavaşlamakta ve beslenme alışkanlıkları değişmektedir. Bu durum bireylerin sağlıklarını olumsuz olarak etkilemektedir. Düzensiz beslenme ve uyku yetersizliği durumları metabolizmayı olumsuz etkileyerek bireyin vücudunda kalıcı ve yıkıcı hasarlar meydana getirmektedir.

Oyun bağımlılığı yaşayan bireylerin sosyal hayatlarından da önemli değişikler görülmektedir. Bazı oyunlar bireysel olarak da oynanmaktadır. Dolayısıyla bireyin oyun bağımlılığı artıkça birey kendini sosyal çevresinden soyutlamaya başlar. Aile ve sosyal çevresinden uzaklaşmaya başlayan birey kendini yalnızlığa ve amaçsız bir yaşama doğru götürür.

Oyun bağımlılığının bireyler üzerinde bir başka olumsuz etkisi de bireyin duygusal olarak kırılganlık yaşamasıdır. Oyun bağımlılığı yaşayan bireyler karşılaştıkları bir sorunla baş edebilmek için sanal oyunlara yönelerek çıkış aramaktadırlar. Gerçek hayattan kendini soyutlayan bireylerde yüksek kaygı, gerginlik, karamsarlık, yalnızlık ve empati düşüklüğü gibi duygular görülmektedir.

Oyun Bağımlılığını Önleyici tedbirler

1. Oyun oynama süresi sınırlandırılmalıdır.
2. Oyun oynama etkinliğini alışkanlık ve rutin davranışa dönüştürecek sıklıkla yapmamaya dikkat edilmelidir.
3. Geceleri oynanan oyunlardan hemen sonra yatmak yerine oynama ve yatma zamanı arasında belli bir süre bırakılmalıdır.
4. Tatile giderken veya seyahat esnasında oyun konsollarını mümkünse yanına almama, telefon ve bilgisayarlardaki oyunlara az takılmaya dikkat edilmelidir.
5. Oyuna harcanan zamanın farkında olunmalıdır.
6. Oyun bağımlılığının başladığına işaret eden belirtiler fark edildiğinde oyun oynama zamanı bilinçli bir şekilde azaltılmalı veya uzmanlardan destek alma yolları aranmalıdır.

7. Spor ve fiziksel etkinliklere katılmayı veya yapmayı teşvik edilmeli veya desteklenmelidir.
8. Çocuklarla konuşarak onların neden oyun oynamak istedikleri ve hangi oyunlardan zevk aldıkları hakkında bilgi edinilmelidir.
9. Çocukları oyundan uzaklaştırmak için aile içi ortak etkinlikler düzenlenmelidir.
10. Oyun oynayan çocuğa oyundan ayrılması için belli bir süre tanınmalıdır.

GÜVENLİ OKUL: OKULLARDA SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ

Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR

Güvenli Okul: Okullarda Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Desteklenmesi

Okulda şiddet, okul içinde veya çevresinde başkalarına zarar vermeyi amaçlayan bir dizi kasıtlı davranışı tanımlamaktadır (Pitner, Astor ve Benbenishty, 2015). Zorbalık, siber zorbalık, kavga, silah kullanımı ve cinsel taciz ve istismar dâhil olmak üzere birçok sorun okul şiddeti olarak görülmektedir. Bir başka ifadeyle, okulda şiddet bir okulun eğitim misyonunu veya okulun saygı iklimini ihlal eden her türlü davranışlardır. Sorunun kapsamından bahsettiğimizde bu sorunun yalnızca ülkemize ait olmadığını, ulusal ve uluslararası sınırları aştığını anlıyoruz. Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve bunların öğrenciler ve yetişkinler için erişilebilirliği, okul ortamında ya da çevrim içi ortamlarda şiddet davranışlarının artışına etki etmiştir.

Şiddet İçin Risk faktörleri

Okullarda şiddeti önlemenin en önemli ve ilk basamaklarından biri risk faktörlerini belirlemeye yönelik çalışmalardır; bu faktörler bilindiğinde bir kişi için ya da okul temelli önleme çalışmaları planlanabilir. Risk faktörlerinin beş önemli yönü bulunmaktadır. İlk olarak risk faktörleri eklemeli olma eğilimindedir- ne kadar fazla risk faktörü varsa şiddet riski o kadar yüksek olur. İkinci olarak risk faktörleri, birey, aile, akran grubu, okul ve mahalle seviyeleri dâhil olmak üzere birden fazla düzeyde ortaya çıkmaktadır. Üçüncüsü, farklı risk faktörleri yaşamın farklı noktalarına ilişkindir; aile düzeyindeki faktörler küçük çocuklar için daha büyük bir rol oynar ve akran grubu ve mahalle faktörleri daha büyük çocuklar için daha büyük bir rol oynar. Dördüncüsü, bazı risk faktörleri, belirli şiddet içeren davranış türlerine özgüdür (Örneğin, cinsel şiddet için risk faktörleri, siber zorbalık için olanlardan oldukça farklı olabilir.). Son olarak risk faktörlerine maruz kalmanın derecesinin sonuçlar üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Örneğin, aşırı ve kronik çocuk istismarının etkisi ara sıra yaşanan ihmale göre daha düşüktür. Howell, 2000; Murphy, 2000). Genel olarak değerlendirildiğinde; bireysel özellikler, aile içi şiddet; tutarsız, gevşek ve sert disiplin uygulamaları; antisosyal akranlarla ilişki; bilgisayar oyunları ve okula karşı olumsuz tutumlar şiddet için önemli risk faktörleri olarak görülmektedir.

Şiddet için Kuramsal Açıklamalar

Şiddetin türleri ve özellikleri ise aşağıdaki verilmiştir (Allen ve Anderson, 2017):

- *Doğrudan şiddet*; zarar vermek amacı taşıyan bir kişiyle doğrudan karşı karşıya gelme davranışlarıdır. Dövmek, tehdit etmek, hakaret etmek, itmek doğrudan şiddete girer.
- *Dolaylı/ilişkisel şiddet;* sosyal ret, sosyal dışlama, dedikodu yapmak gibi davranışları içerir.

İşlevleri açısından şiddet:

Tepkisel şiddet, kışkırtmaya cevap niteliğinde olan savunmacı davranışlardır. Başkalarının davranışlarına düşmanca bir biçimde hamlede bulunma eğiliminde olan şiddetin bu türü; kendini kontrol etme ve dürtüsellik ile ilişkilidir. Ayrıca tepkisel şiddet, sosyal ilişkilerle baş etme sorunlarıyla da ilişkilidir.

Planlı şiddette ise fayda beklentisi vardır. Kasıtlı bir biçimde yapılır ve dış pekiştireçler ile kontrol edilmektedir. Planlı şiddet; yüksek düzeyde liderlik ve sosyal yeterlik becerileriyle ilişkilidir. Aynı zamanda suç içeren ve antisosyal davranışlarla da ilişkilidir.

Şiddetin Ruh Sağlığı İçin Sonuçları

Spesifik olarak bu çalışmada, zorbalık davranışı göstermek, yaklaşık 6 yıl sonra şiddeti yaklaşık üçte iki oranında artırdığı ve zorbalık mağduriyeti, şiddeti yaklaşık üçte bir oranında artırdığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle yaşamın erken dönemlerinde şiddet uygulayanların ve şiddet mağdurlarının sonraki yıllarda şiddet davranışlarında artma eğilimi görülmektedir. Şiddet davranışı gösteren çocukların yetişkinlik zamanlarında suç ve şiddete meyilli olma, riskli davranışlar gösterme, madde kullanımı gibi olumsuz anlamda yaşantılar geçirme ihtimalleri yüksek olmaktadır (Polanin ve diğ., 2021). Başka çalışmalarda şiddet olaylarına maruz kalanlarda öz saygıda azalma, psikolojik travmada artış, okuldan kaçma gibi davranışlarda artış olduğu bildirilmektedir (ör., Hertz ve diğ., 2015).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda öğrenciler arasındaki bir şiddet türü olarak zorbalık davranışlarının dağılımı şu şekilde olmaktadır: yüzde 30 oranında lakap takma, yüzde 24 oranında söylenti yayma, yüzde 17 oranında göz ardı etme, gruba katılmasına izin vermeme ve gruptan atma, yüzde 14 oranında vurma veya itme davranışı. 6. sınıftan 10. sınıfa devam eden öğrencilerin yüzde 20 oranında fiziksel, yüzde 50 oranında sözel, yüzde 13'ünün ise siber zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir (Gökkaya ve Tekinsav Sütcü, 2020). Bir şiddet türü olarak zorbalığa maruz kalmış çocukların ruhsal açıdan incelendiği ülkemizdeki araştırmalar, bu çocukların düşük özsaygı, stres, depresyon, kaygı, intihar eğilimi, travma sonrası stres bozukluğu, okul korkusu, okuldan kaçma, öfke ve şiddet eğiliminde artış gibi olumsuz sonuçlar yaşadıklarını göstermektedir (Yurtal ve Cenkseven, 2007).

Şiddetin yukarıda belirtilen olumsuz etkilerini gösteren araştırmaların yanı sıra araştırmalar bize şiddetin önlenebilir olduğunu göstermektedir. Okullar, şiddeti ele almak ve önlemek için kritik bir ortam olarak görülebilir ve buna yönelik okul güvenliği politikaları son yıllarda daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. Öğrenciler arasında şiddeti veya riskli davranışları azaltmak için geleneksel olarak kullanılan yöntemler daha çok disiplin ve cezalandırmaya yönelik önlemlere odaklanmıştır. Araştırmalar bu uygulamaların okul güvenliğini artırma üzerinde çok az etkili olduğunu hatta sorunu bazen daha da büyüttüğünü göstermektedir (Belfield ve diğ., 2015). Bunu göz önünde bulundurarak okullarda şiddetin azalması ve güvenli okul ortamının sağlanmasına yönelik okul temelli önleme programlarının önemi son yıllarda daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Bunlar arasında, okul temelli olarak uygulanan Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Programı önemli bir yer tutmaktadır.

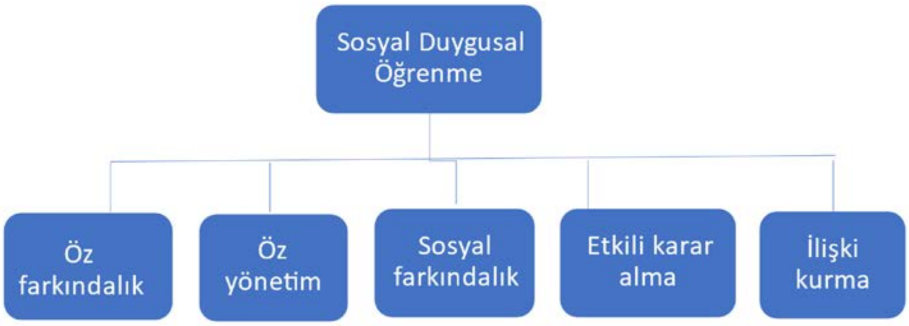
Şiddeti Önleme ve Güvenli Okul

Okullarda gençler arasında şiddete bağlı davranışları azaltmak ve öğrencilerin sağlıklı gelişimini desteklemek için, etkili önleme stratejilerinin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve yaygınlaştırılması için çalışmaların yapılması önemlidir. Yakın tarihli bir meta-analiz çalışması, şiddeti önlemeye yönelik müdahale çalışmalarının şiddet davranışlarının azalmasında etkili olduğunu göstermektedir (Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2019). Şiddeti önleme programları genel anlamda öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini desteklemeye odaklanmaktadır. Bu tür programlar genellikle yapılandırılmış ve müfredatın içine yedirilmiş ve sınıf temellidir. Bu programlar, öğretmen-öğrenci bağını ve okul ortamında akranlarla sağlıklı etkileşimi güçlendirmeyi de içermektedir. Duygusal ve sosyal beceri eğitiminin kritik bileşenleri arasında duygusal okuryazarlık, öz kontrol, sosyal yeterlilik, olumlu akran ilişkileri ve kişiler arası problem çözme yer almaktadır. Bu becerilerin kazanılması açısından bakıldığında okul temelli önleme programları önleyici ve gelişimsel uygulamaları içermektedir. Güvenli okullar için olumlu sonuçlar sağlayan okul temelli programların en önemlilerinden birinin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) olduğu görülmektedir. Okul temelli SDÖ programları, "çocuğun bütünsel gelişimi" ile ilgilenen eğitime daha bütünsel bir yaklaşım olarak görülmektedir. SDÖ, çocuklara öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, kişiler arası ilişkileri yönetme ve sorumlu karar verme gibi becerileri öğretmektedir (CASEL, 2005). Bu becerilerin, gelişmiş bilişsel işlevler, akademik başarı, benlik ve diğerleri hakkındaki tutumlar gibi kısa vadeli faydalarla sonuçlandığı

düşünülmektedir. Araştırmalar, kişilerin ruh sağlığı açısından önemli uzun vadeli faydaların olabileceğini göstermeye başlamıştır (Taylor ve diğ., 2017). Sonuç olarak SDÖ programları doğrudan okullarda şiddeti ve davranış sorunlarını azaltma potansiyeline sahip olabilir.

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve Güvenli Okul İklimi

SDÖ, çocukların yaşam zorluklarıyla daha etkin bir şekilde başa çıkmalarına ve hem öğrenmelerinde hem de sosyal çevrelerinde başarılı olmalarına yardımcı olan bir dizi temel sosyal ve duygusal becerinin sistematik gelişimine odaklanmaktadır. SDÖ çocukların ve yetişkinlerin duygularını tanımak ve yönetmek, sorumlu kararlar vermek ve zorlu sosyal durumları yapıcı bir şekilde ele almak, başkalarını önemsemek ve ilgi göstermek, olumlu ilişkiler kurmak için ihtiyaç duydukları bilgi, tutum ve becerileri edindikleri süreçler olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2005). SDÖ için, beş temel sosyal ve duygusal beceri kategorisi belirlenmiştir (Şekil 1):



Şekil 1. Sosyal duygusal öğrenmenin boyutları (CASEL, 2005).

Öz-farkındalık: Kişinin duygularını, ilgi alanlarını, değerlerini ve güçlü yanlarını/yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirme ve sağlam temellere dayanan bir öz güven duygusunu sürdürme becerisi.

Öz-yönetim: Stresle başa çıkmak, dürtüleri kontrol etmek ve engellerin üstesinden gelmek için sebat etmek için kişinin duygularını düzenleme kapasitesi; kişisel ve akademik hedefler belirlemek ve daha sonra bu hedeflere ulaşma yolunda ilerleme becerisi; duyguları yapıcı bir şekilde ifade etme becerisi.

Sosyal farkındalık: Başkalarının bakış açısını almak ve onlarla empati kurma becerisi; bireysel ve grup benzerliklerini ve farklılıklarını tanıma ve takdir etme becerisi; toplumsal davranış standartlarını anlama ve uyma becerisi; aile, okul ve toplum kaynaklarını tanıma ve kullanma becerisi.

İlişki becerileri: İşbirliğine dayalı sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme becerisi; uygunsuz sosyal baskıya direnme becerisi; kişiler arası çatışmayı önleme, yönetme ve çözme becerisi; gerektiğinde yardım isteme becerisi.

Sorumlu karar verme: Etik standartlar, güvenlik endişeleri, uygun davranış standartları, başkalarına saygı ve çeşitli eylemlerin olası sonuçları dikkate alınarak karar alabilme becerisi; karar verme becerilerini akademik ve sosyal durumlara uygulama becerisi; kişinin okulunun ve toplumun refahına katkıda bulunma becerisi.

SDÖ programını kullanan okullar, öğrencilere öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişkiler ve sorumlu karar verme alanlarında beceriler öğretir. Bu beceriler, çocukların kızgın olduklarında kendilerini sakinleştirmelerine, arkadaşlıklar başlatmalarına, ilişki çatışmalarını saygılı bir şekilde çözmelerine ve etik ve güvenli seçimler yapmalarına olanak tanımaktadır. Bu temel SDÖ becerileri, öğrencilerin şiddetle ve zorbalıkla başa çıkmak için ihtiyaç duyduğu temel yeterliliklerdir.

Zorbalık, birçok okulda yaygın bir sorundur. Ne yazık ki sorunu azaltmaya yönelik birçok girişim-örneğin failleri cezalandırmak, mağdur çocuklara zorbalığı görmezden

gelmelerini söylemek veya işleri kendi başlarına halletmelerini söylemek gibi- etkisiz sonuçlar üretmiştir. Ancak okullar, okul iklimini iyileştirmek ve öğrenciler arasında daha olumlu etkileşimler yaratmak için belirli adımlar atabilir. Okullar zorbalığı önleme çabalarını bir SDÖ çerçevesi içine yerleştirdiğinde bu çabalar okuldaki SDÖ uygulamalarının doğal bir uzantısı hâline gelir ve başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Bu tür okullar, sıcaklık ve saygı ortamını teşvik ederek hem öğrencilerde hem de personelde temel sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini teşvik edebilir. Sosyal ve duygusal yetkinliğe sahip öğrencilerin saldırgan, zorbalığın hedefi veya pasif seyirci olma olasılığı daha düşüktür.

ŞİDDETİN ÖNLENMESİ: OKULLARDA BARIŞYAPICILIK/ARABULUCULUK UYGULAMALARI

Doç. Dr. Ali Serdar SAĞKAL

Okullar, değerleri, inançları, ilgileri, yetenekleri, motivasyonları ve bakış açıları farklı öğrencilerin bir araya geldikleri heterojen ortamlardır. Aynı sınıf ve aynı yaş düzeyinde olsalar bile öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişim düzeyleri arasında farklılıklar vardır (Johnson ve Johnson, 1995). Okullardaki ve sınıflardaki kalabalık öğrenci mevcutları da göz önüne alındığında okullarda öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının yaşanılmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu noktada, önemli olan öğrencilerin yaşamış oldukları bu anlaşmazlıkları hangi yöntemlerle ele aldıklarıdır. Öğrencilerden beklenen yaşadıkları anlaşmazlıkları şiddet, saldırganlık ya da zorbalık gibi davranışlara başvurarak, yıkıcı yöntemler kullanarak çözmeye çalışmak yerine; bu anlaşmazlıkları yapıcı-barışçıl bir biçimde çözüme kavuşturmalarıdır (Sağkal ve Türnüklü, 2017).

Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların (ör. Bickmore, 2001; Crawford, 2005) anlaşmazlıkların yaşamın doğal bir parçası olduğunu; anlaşmazlıkları önlemeye çalışmak yerine bireylere bu anlaşmazlıkları yapıcı-barışçıl bir biçimde nasıl ele alabileceklerini öğretmenin önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu bakış açısını savunan bilim insanları, çatışmaların yapıcı bir biçimde ele alınması durumunda bireylerin bu süreçten sağlayabilecekleri birçok yarar olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, çocuklara yapıcı anlaşmazlık çözüm becerileri öğretildiğinde çocukların bu becerileri kullanarak sosyal yaşamda iş birliği yapma, ilişki kurma ve ilişki sürdürme becerilerinin de gelişeceği vurgulanmaktadır. Okullarda öğrencilere anlaşmazlık çözüm becerilerinin öğretilmesi sadece okul ortamlarının değil; uzun vadede iş, aile ve toplum hayatının da barışçıl yönde dönüşmesinde önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir (Sağkal, 2011).

Okullarda öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının yapıcı-barışçıl çözümünü sağlamak için kullanılabilecek yöntemlerden biri "Barışyapıcılık/Arabuluculuk Uygulamaları"dır (Johnson ve Johnson, 2004). Alanyazında, barışyapıcılık/arabuluculuk programlarının iki temel amacı olduğu ileri sürülmektedir (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009). Birinci amaç, öğrencilerin okullarda güvenliğinin sağlanması; ikinci amaç ise öğrencilerin yapıcı-barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerinin kullanıldığı bir ortamda sosyalleşmelerini ve gelişmelerini sağlamaktır. Barışyapıcılık/arabuluculuk programları hem dünyada hem de ülkemizde okullarda şiddet davranışlarının ve disiplin problemlerinin azaltılmasında geleneksel disiplin anlayışına bir alternatif olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Barışyapıcılık/arabuluculuk, sorun yaşayan iki ya da daha fazla kişinin üçüncü bir *nötr* kişinin yardımıyla sorunu çözmek amacıyla bir araya geldikleri bir süreci içermektedir (Sağkal, 2015). Okullarda barışyapıcı olarak eğitilen öğrenciler, üçüncü bir nötr kişi olarak tarafların yapıcı-barışçıl bir çözüme ulaşmaları amacıyla taraflar için müzakere basamaklarını kolaylaştırmaktadırlar. Barışyapıcılar, tarafların yaşadığı sorunu çözmeye çalışmamaktadırlar. Bunun yerine, onlar tarafların sorunlarını çözmelerinde sadece süreci kolaylaştırmaktadırlar. Barışyapıcının, taraflar üzerinde bir gücü ya da otoritesi bulunmamaktadır. Barışyapıcı ve taraflar arasındaki ilişki eşitliğe dayanmaktadır. Barışyapıcılık,

tarafların sorunlarını çözüme kavuşturmak için gönüllü olarak bir araya geldikleri ancak çözüm noktasında kontrolü ellerinde tuttukları bir süreçtir (Bickmore, 2002). Barışyapıcılık, tarafların sorunlarını çözmelerinde gizli bir süreç sağlamaktadır. Bu süreç sayesinde, taraflar anlaşmazlıklarını daha fazla büyümeden, daha fazla karmaşıklaşmadan ve üçüncü kişiler olaya dâhil olmadan kendi aralarında çözüme kavuşturabilmektedirler. Görüşmeler esnasında barışyapıcılar herhangi bir tarafı tutmamakta ya da suçlamamaktadırlar. Barışyapıcıların görevi bu süreçte her iki tarafı da iyi bir biçimde dinlemek ve onların kendi sorunlarına kendi çözümlerini geliştirmelerinde onlara yardımcı olmaktır. Barışyapıcılık, bireylere anlaşmazlık yaşadıkları kişiyle şiddetin olmadığı bir ortamda yüzleşebilmeleri fırsatını sunmaktadır. Adli makamlara, öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna ya da okul disiplin kuruluna yansıması gereken olaylar hariç olmak üzere öğrenciler arasında yaşanan tüm kişiler arası sorunlar (örneğin, alay etme, lakap takma, dedikodu etme vb.) barışyapıcılıkta ele alınabilmektedir. Barışyapıcılığa anlaşmazlık yaşayan tarafların kendileri başvurabileceği gibi öğretmenler ve okul yöneticileri de tarafları barışyapıcılığa yönlendirebilmektedirler. Barışyapıcılığın gerçekleşebilmesi için taraflardan her ikisinin de barışyapıcılığı kabul etmesi gerekmektedir. Taraflardan biri barışyapıcılığı kabul etmediği takdirde barışyapıcılık gerçekleştirilememektedir (Sağkal, 2015).

Barışyapıcılık, dört aşamadan oluşan bir süreçtir (Sağkal, 2015; Türnüklü ve diğ., 2009). Birinci aşama, kavganın sonlanması ve tarafların sakinleşmesidir. Yapıcı müzakerelerin gerçekleşebilmesi için öncelikle kavganın sonlanması ve tarafların sakinleşmesi gerekmektedir. Kavgaların hemen ardından tarafların barışyapıcılık masasına oturmalarını ve sorunlarını barışçıl bir biçimde müzakere etmelerini beklemek çok da gerçekçi olmayabilir. Çünkü bireyler öfkelendiklerinde zaman zaman bu duyguların etkisinde kalabilmekte, sağlıklı ve gerçekçi kararlar verememektedirler. Bu nedenle, barışyapıcılar tarafları bir araya getirmeden önce kavganın sonlandığından ve tarafların sakinleştiğinden emin olmalıdırlar. İkinci aşama, tarafların barışyapıcılık desteği almaya karar vermeleridir. Kavga sonlandığında ve taraflar sakinleştiğinde barışyapıcılık oturumları başlatılabilir. Sorunun barışyapıcılık ortamında çözülmesini isteme kararı taraflara aittir. Taraflardan biri barışyapıcılık desteği almak istemezse bu konuda herhangi bir zorlama yapılmamaktadır. Barışyapıcılık oturumuna katılmak istemeyen bireyin varsa sadece kaygıları, korkuları ve soru işaretleri giderilebilir. Barışyapıcılık oturumlarına katılıp katılmamaya dair son karar taraflara aittir. Barışyapıcılık görüşmeleri, barışyapıcılar için düzenlenen özel bir odada gerçekleştirilir. Bu oda, sadece barışyapıcılık uygulamalarının gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır. Taraflar görüşmelerini eşkenar üçgen bir masada oturarak gerçekleştirmektedirler. Eşkenar üçgen masa hem tarafların hem de barışyapıcının eşitliğini temsil etmektedir. Üçüncü aşama, müzakere basamaklarının kolaylaştırılmasıdır. Barışyapıcı, tarafların müzakere basamaklarını kullanarak sorunlarını çözmelerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. Dördüncü aşama, anlaşmanın imzalanmasıdır. Görüşme sürecinin sonunda taraflar anlaşmaya vardıklarında barışyapıcı, barışyapıcılık formunu doldurur ve imzalamaları için taraflara sunar. Barışyapıcılık formunun imzalanmasıyla taraflar verdikleri sözlere uyacaklarını yazılı bir metinle onaylamış olurlar. Barışyapıcı, yapıcı ve barışçıl bir anlaşmaya vardıkları için tarafları kutlar; anlaşmanın takipçisi olacağını belirtir. Ayrıca, taraflar formu imzaladıktan sonra, barışyapıcılar imzalanan bu anlaşma formunu Rehberlik Servisi içerisinde kilitli bir dolap içerisinde tutulan "Barışyapıcılık Görüşmeleri Kayıt Dosyası"na koyarlar. Böyle bir yöntem izlenmesinin sebebi, taraflar ve barışyapıcılar tarafından doldurulan formun gizliliğinin ve güvenliğinin sağlanmasıdır.

Barışyapıcı öğrenciler, tarafların yaşadığı anlaşmazlığı ele alırken aşağıdaki işlem basamaklarını takip ederler:

1. Taraflar yaşadıkları sorunu nedenleriyle birlikte açıklarlar,
2. Taraflar yaşadıkları duyguları nedenleriyle birlikte açıklarlar,
3. Taraflar birbirlerinin bakış açısını anladıklarını gösterirler,
4. Taraflar isteklerini nedenleriyle birlikte açıklarlar,

5. Taraflar çözüm seçenekleri üretirler,

6. Taraflar ürettikleri çözüm seçenekleri arasından en adil, yapıcı ve barışçıl çözüm seçeneği üzerinde anlaşırlar.

Uygulayıcılar İçin Adım Adım İşlem Basamakları

Bu kısımda, uygulayıcıların çalıştıkları kurumlarda bu programı kolaylıkla hayata geçirebilmeleri için izlemeleri gereken işlem basamakları adım adım açıklanmıştır.

1. ADIM: Okul Yöneticilerini Bilgilendirmek, Onları İkna Etmek, Onların Desteğini Almak ve Güvenini Kazanmak

Önleyici ve gelişimsel rehberlik kapsamında çalıştıkları kurumlarda barışyapıcılık programını uygulamak isteyen eğitimciler için en önemli unsur öncelikle bu çalışmanın önemi ve öğrencilere, okula, ailelere ve topluma sağlayacağı katkılar hakkında okul yöneticilerini bilgilendirmek, onların desteklerini ve güvenlerini kazanmaktır. Eğitim kurumlarında inisiyatif alınarak, değişiklik yaratmayı hedefleyen çalışmaların hayata geçirilebilmesi ve sürdürülebilmesi için bu destek ve adanmışlık mutlaka gereklidir.

2. ADIM: Çevre Kurum ve Kuruluşlarla İş Birliğinin Sağlanması

Çevre kurum ve kuruluşlar (ör. Millî Eğitim Müdürlükleri, RAM'lar) ziyaret edilerek okulda başlatılması planlanan barışyapıcılık programı hakkında kurum yöneticilerine bilgiler verilebilir, onların desteklerinden yararlanılabilir ve kurumlar arası iş birliği sağlanabilir. Bu tür çalışmalarda, kurumlar arası iş birliğinin sağlanması, çalışmaya olan inancın ve motivasyonun artmasını sağlayabileceği gibi projenin okulda sahiplenilmesini ve yürütülmesini de kolaylaştırabilir.

3. ADIM: Her Bir Öğretmenin Desteğinin Kazanılması

Okul sisteminde öğrencilerle en çok etkileşim içerisinde bulunan üyeler kuşkusuz öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu tür çalışmalarda öğrenciler arasında yapıcı-barışçıl anlaşmazlık çözüm yöntemlerinin benimsenme ve kullanma oranını artıracak en önemli unsurlardan biri öğretmenlerin sınıflarda sağlayacağı kolaylaştırma, destek, teşvik ve cesaretlendirmeler olacaktır. Dolayısıyla bu süreçte her bir öğretmenin desteğinin kazanılmasının önemi oldukça yüksektir.

4. ADIM: Kullanılacak Eğitim Programının Belirlenmesi, Revize Edilmesi ya da Geliştirilmesi

Dördüncü adımda, barışyapıcı öğrenciler yetiştirmek için kullanılacak eğitim programı belirlenir. Bu kapsamda, etkililiği bilimsel olarak test edilmiş kanıt temelli programlar kullanılabileceği gibi uygulayıcılar alanyazında var olan programları öğrencilerinin ihtiyaçları ve gelişim düzeylerine uygun bir biçimde revize edebilirler ya da alan uzmanlarından destek alarak yeni programlar geliştirebilirler.

5. ADIM: Uygulayıcıların Maddi İhtiyaçların Nasıl Giderileceği Konusunda Okul Yöneticileriyle Görüşmeleri ve Bütçe Planlamaları Yapmaları

Barışyapıcı öğrencilerin eğitimine başlanmadan önce barışyapıcılık görüşme odasının hazırlıklarının da yapılması gerekmektedir. Bu tür bir çalışmanın amacına ulaşabilmesi için barışyapıcı ve taraf öğrencilerin bir araya gelebilecekleri, sorunlarını masada yüz yüze müzakere ederek çözmeye çalışabilecekleri nezih, güvenli ve gizliliğin sağlanabileceği özel bir görüşme odasının hazırlanması çok önemlidir. Böyle bir odanın hazır hâle getirilmesi, eğitimde kullanılacak malzemelerin satın alınması, program sonrasında gerçekleştirilecek törende barışyapıcı öğrencilere verilmek üzere rozetlerin bastırılması vb. harcama kalemleri için bütçe planlaması yapılması gerekmektedir.

6. ADIM: Barışyapıcı Öğrencilerin Seçimi ve Eğitimlerin Ne Zaman Gerçekleştirileceğinin Belirlenmesi

Barışyapıcı olarak eğitilecek öğrencilerin belirlenmesinde, (i) öğrenci görüşleri ve (ii) öğrenci görüşleri sonucunda isimleri belirlenen barışyapıcıların eğitime katılmak için gönüllü olmaları

dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, barışyapıcı öğrencilerin eğitiminin ne zaman ve nerede gerçekleştirileceğinin de planlanması gerekmektedir.

7. ADIM: Eğitim Programının Uygulanmasının Ardından Bu Eğitime Katılan Öğrenciler İçin Geniş Katılımlı Bir Rozet Takma Töreni Düzenlenmesi

Eğitim programının uygulaması tamamlandığında uygulayıcıların geniş katılımlı bir tören düzenlemeleri önerilmektedir. Bu kapsamda, il/ilçe millî eğitim müdürleri ve şube müdürleri, rehberlik ve araştırma merkezi müdürü ve psikolojik danışmanları, ilgili eğitim uzmanları, çalışmanın yürütüldüğü okulun psikolojik danışmanları, bazı öğretmenleri ve barışyapıcılık programına katılan öğrencilerin bir araya geldiği geniş katılımlı bir tören düzenlenebilir. Bu törende, barışyapıcı öğrencilere barışyapıcılık yemini yaptırılabilir ve öğrencilere barışyapıcı rozetleri takılabilir.

8. ADIM: Okulda Arabuluculuk Uygulamaları Başlatılmadan Önce Tüm Şubelerde Tanıtım Yapılması

Barışyapıcılık programı uygulandıktan ve geniş katılımlı bir tören gerçekleştirildikten sonra okulda yoğun bir biçimde tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık toplantılarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Uygulayıcıların, barışyapıcılık projesinin içeriği, kapsamı ve işleyişi hakkında okuldaki tüm öğrencileri bilgilendirmeleri çok önemlidir.

9. ADIM: Barışyapıcılık Sürecinin Yürütülmesi

Okul genelinde tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin ardından okulda barışyapıcılık süreci başlatılmalıdır. Bu kapsamda, barışyapıcılarla iki haftada bir dönüşümlü olarak hatırlatma etkinlikleri işlenebilir ve barışyapıcılık gerçekleştiren öğrencilere bire bir süpervizyon verilebilir.

10. ADIM: Projenin Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Okullarda önleyici ve gelişimsel rehberlik çalışmaları kapsamında yürütülen barışyapıcılık programının amacına ulaşıp ulaşmadığını, etkililiğini ve sürdürülebilirliğini tespit etmek için hem uygulama sürecinde hem de uygulama tamamlandıktan sonra sistematik ve bilimsel değerlendirmeler yapılabilir. Programın etkilerinin değerlendirilmesinde nicel ve nitel ölçme araçlarından yararlanılabilir.

ZOR KİŞİLİKLERLE İLETİŞİM

Prof. Dr. Hasan YILMAZ

Dersimizin Amacı:

Her ortamda çevremizde bulunması muhtemel ve çoğu zaman da birlikte çalıştığımız; dinleme, anlama, anlaşma ve uzlaşma konusunda güçlük yaşayan insanların özelliklerini, bu tutumlarının sebeplerini ve onlarla birlikte yaşamak ve çalışmak için sahip olmamız gereken iletişim becerilerini kazandırmak.

Bu dersi izleyen katılımcılar;

1. Zor insanın tanımını yapabilir.
2. Zor insan kapsamına giren davranışları tanıyabilir, ayırt edebilir.
3. Zor insan olmanın sebepleri ve şartlarını söyleyebilir.
4. Zor insan kapsamına giren tavır ve davranış örüntülerini gruplayabilir.
5. Zor insanlarla birlikte yaşamak ve çalışmak konusunda yöntem ve becerileri edinir.

Dersimizin İçeriği:

Dersimizin akış şeması aşağıda özetlenmiştir:

1. Zor insan Kimdir?
2. Zor insan olarak nitelenen kişilerde sıklıkla gözlenen davranışlar nelerdir?
3. Zor kişilik nasıl ortaya çıkar ve gelişir?
4. Zor insan tanımına giren kişilerin kategorileri

5. Zor insanlarla birlikte yaşamak ve çalışmak konusunda yöntemler.

1. Zor İnsanın Tanımı ve Davranışları

Aynı ortamda bulunulduğunda kişide öfke, huzursuzluk, korku, endişe, sıkıntı gibi duygular yaşatan; dinleme, anlama, anlaşma ve uzlaşma konusunda bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan sıkıntıların ortaya çıkmasına sebep olan insanlar için kullanılan bir kavramdır. Literatürde zor insan patolojik çerçevede ele alınmasa da hem kendileri hem de yakın çevresi için yaşama sevinci ve yaşam enerjisini azaltan, bireysel ve kurumsal verimliliğe, motivasyona zarar veren etkilerinden dolayı son yıllarda inceleme konusu hâline gelmiştir.

Kendimiz ya da karşımızdakinin zor insan olup olmadığına karar vermek çoğu zaman kolay değildir. Bir davranışın kişilik özelliği ile ilişkilendirilmesi için devamlılığı (sürekliliği) ve farklı ortamlarda aynı anlayış ve davranış kalıplarının gözleniyor olması önemli bir kriterdir. Bir insan veya kendimiz sıklıkla ve aşağı yukarı her ortamda zor iletişim kurulabilen, dostane tavırdan uzak, anlayışsız, dinleme ve empati becerisi sınırlı, "öteki"ne karşı ön yargılara sahip bir tutum sergiliyorsa zor insan olma ihtimali güçlüdür. Bir insanın gözlenebilir "anlama ve anlaşılma çabası" onun zor insan olup olmadığının önemli bir göstergesidir. Anlama ve anlaşılma çabasının temelinde de "dinleme becerisi" yer alır. Diğer bir ifade ile "dinleme becerisi"ne bakılarak bir kişi hakkında önemli ip uçları elde edilebilir.

2. Zor Kişilik Nasıl Ortaya Çıkar ve Gelişir

İletişim; kaynaktan, alıcıya bir kanal kullanılarak mesajın iletilmesi ve alıcıdan da kaynağa geri bildirim verilmesi şeklinde işleyen iki yönlü bir süreçtir. Birisinin sözlerine ve yaptıklarına karşılık verirsiniz, o da sizin söylediklerinize ve davranışlarınıza tepkisini gösterir. Sağlıklı iletişimin ön koşulu; kendini (ihtiyaç, duygu) iyi tanımak ve mesajları doğru kanalı kullanarak açık ve anlaşılır şekilde vermektir. İletişimde geri bildirimin de yeri ve önemi çok büyüktür. Mesajdan ne anlaşıldı ve ne kadar anlaşıldı; karşı tarafın mesaj sonrası duygu ve düşünceleri ancak geri bildirim sayesinde ortaya çıkar ve sağlıklı iletişim bu şekilde sürer.

Doğduğumuz andan itibaren diyalog içinde olduğumuz insanlardan en iyi geri bildirimi almak için nasıl davranmamız gerektiğini öğreniriz. Bebek ağladığı zaman annesinin yanına geleceğini, karnını doyuracağını ya da altını temizleyeceğini bilir. Diğer bir ifade ile doğar doğmaz bağırıp çağırdığımızda istediğimizi elde edebileceğimiz bilgisini edininiz. Yaşımız ilerledikçe sadece sözlerin yetmediğini, bu sözlere saygı, sevgi gibi duyguları katmayı, dahası iletişimimize beden dilinin de eklemeyi öğreniriz.

Gelişim psikologları kişiliğimizin temel ögelerinin çok küçük yaşlarda oluştuğunu söylemektedir. Yaşantı ürünün olan olayların, bizi yetiştirenlerin yaklaşımlarının etkisiyle kendimize, dünyaya ve olaylara ilişkin yargılarımız, yaklaşım tarzlarımız şekillenmektedir. Başta anne ve babamız olmak üzere model aldığımız kişilerden gördüğünüz karşılık (tutum ve tavırlar) zaman içinde kendi davranış kalıplarımıza, tutum ve değer yargılarımıza dönüşür. Örneğin, dış dünyanın ve diğer insanların; güvenilmez, tehlikeli kişiler olduğu inancını edinebilir ya da kendimizi değersiz, yetersiz algılayabiliriz. Aşırı korumacı bir anne babanın çocuğu büyüdüğünde problemlerini başkalarının çözmesini bekleyebilir. "Helikopter ebeveyn" tutumu ile büyüyen bir çocuk; dünyanın kendi etrafında dönmesi gerektiğine inanabilir. Bunun bir sonucu olarak da tüm diğer insanların kendisinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi ve her şeyin kendi istek ve arzularına göre şekillenmesi gerektiğine inanabilir. Bu konuda eğitimci arkadaşlarıma "Bağlanma Kuramı"nı araştırmalarını ve öğrenmelerini tavsiye ederim. Kısaca belirtmek gerekirse bir insanın çocukluğunda özellikle ebeveynleri ile oluşturdukları iletişim tarzı ileri yaşlarda başka insanlarla iletişim kurarken aynı şekilde kullanılır. Ebeveynlerine güvensiz bağlanma, yetişkin yaşamda da diğer insanları güvenilmez bulma şeklinde devam eder. Ya da kaygılı bağlanmanın sonucu da yetişkinlik yaşamındaki ilişkilerinde benzer sonuçla ortaya çıkarır.

Tüm insan davranışları varlığını sürdürmeye, kişilik bütünlüğünü korumaya dönüktür. Bazı insanlar bunu sağlamak için sağlıklı tutumlar edinirken bazıları defans mekanizmalarını

abartılı kullanarak sağlıksız ya da patolojik tutum ve davranışlara başvurur. Genelde, zor insanlar kötü niyetli değildir. Hayatlarını kendilerini korumak üzere kurmaya çalışırlar çünkü "Dünya adaletsizdir ve onlar kurbandır!". Zihinlerinde bir karmaşa vardır, bu da onları hayatta gerçekten yapmak istediklerinden alıkoyar. Dünya görüşlerini destekleyecek sürekli bir kanıt arayışı içindedirler. Bu nedenle zor durumlara başvururlar.

3. Zor İnsan Tanımına Giren Kişilerin Kategorileri

Zor kişilikleri çeşitli kriterlere göre gruplamak mümkündür. Özellikle kurumsal yapı içinde değerlendirildiklerinde üç grup insanla karşılaşırız. Bunlar;

1. İnaktif,
2. Reaktif ve
3. Proaktif olarak isimlendirilir.

İnaktif kişiliğin en belirleyici özelliği aşırı uyum davranışı sergilemeleridir. "Evet efendim!" olarak da isimlendirilen bu davranış ve iletişim tarzını sergileyen kişiler kendi görüş ve düşüncelerini ortaya koyamazlar. Özellikle otorite olarak gördükleri kişilerin her türlü düşünce, görüş ve önerilerine derhal ve sorgusuz katılırlar. "Yatan mutlular" olarak da tanımlanan bu kişiler kendi yaşamlarına veya kurumsal işleyişe olumlu bir katkıda bulunmazlar.

Reaktif kişiliğin en önemli özelliği ise hemen her görüş, düşünce veya öneriye spontane karşı çıkmaları, muhalefet etmeleridir. Ortaya atılan görüş ve öneriyi sorgulamazlar, üzerinde düşünmezler ve sadece karşı çıkarlar. Karşı çıktıkları veya muhalefet ettikleri duruma ilişkin bir öneri veya karşı görüş bildirmezler. "Karşı çıkmak için karşı çıkma" bir yaşam biçimi olarak yerleşmiştir. Üç-altı yaş çocuğunda gözlenen ve o yaş grubu için normal hatta sağlıklı kabul edilebilecek "inatçılık" davranışını aşamamış ve o gelişim düzeyinin sorun çözme ve varlığını kanıtlama yöntemine takılı kalmış bireylerdir. Bu kişiler de içinde bulundukları kurum için bir artı değer yaratamazlar.

Bu iki grubun dışında proaktif insan ise en sağlıklı davranış ve sorun çözme yöntemine sahiptir. Proaktif kişi hem sorgular hem çözüm önerir. Diğer bir ifade ile içinde bulunduğu durumu ya da sorunu sorgulamakla kalmaz sorgu ve eleştirisinin sonuna bir çözüm önerisi ekler. Yapıcı, uzlaşmacı ve amaca yöneliktir.

Diğer bir sınıflamayı insanların "sorunlar karşısındaki duruşu" bakımından yapabiliriz. Bir sorunla karşılaşıldığında insanların soruna karşı takındıkları tavır da birbirinden farklı olmaktadır. Bu kriter açısından da üç grup kişilik karşımıza çıkmaktadır:

1. Sağlıklı insan,
2. Normal insan,
3. Sağlıksız insan.

Hayatın her dönemi ve her türlü ortamda sorunlar kaçınılmaz hatta geliştiricidir. Bu açıdan bakıldığında sorunların olmaması değil, insanların sorunlar karşısındaki duruşları önemlidir. Sağlıklı insan sorunların farkındadır. Sorunu çözmek için gözlenebilir çabalar sergiler. Bu çabaları amaca yönelik, uzlaşmacı ve yapıcıdır. En bilinen ifade ile amacı "Üzüm yemektir." Sorunların çözümünde her iki tarafın ya da tarafların da kazanabileceği veya en az kayıpla uzlaşabilecekleri sonuca odaklanır. "Haklısın-haksızsın" tartışmasına girmez. "Köpek balığı" taktiği denilen "Haklı olmak için güçlü olmak yeterlidir." anlayışını benimsemez. Ya da "Ne şiş yansın ne kebap!" şeklinde özetlenebilecek "oyuncak ayı" yöntemini kullanmaz.

Günlük hayatta çoğu insan "normal" olmayı "iyi" olmakla eş değer zanneder. Hâlbuki özellikle sorun çözme süreci açısından sağlıklı insan ile normal insan arasında önemli farklar vardır. Normal insan da sorunların farkındadır. Ancak o sorunları çözmek için bir çaba harcamaz, sorunlarla birlikte yaşamayı seçer. "Benim adım hıdır, bildiğim budur.", "Böyle gelmiş, böyle gider.", "Bir benim çabamla ne olacak?", "Herkes böyle yapmıyor mu?"… şeklinde kendine göre mantığa bürünün ve sorunları "halının altına süpürür". Normal olmayı sağlıklı tutumdan ayıran

da bu anlayıştır. Unutulmamalıdır ki bazen kurumlar ve toplum da "hastalanır". Kurumlarda veya toplumda, alışılagelmişi veya eskiden beri süregelen anlayış ve yaklaşımları takip etmek ve onları doğru kabul etmek "sağlıklı" olmanın kriteri sayılmazlar. Bu "normal" anlayış, gelişme ve ilerlemenin önünde de önemli bir engel oluşturur. "Statükocu anlayış" olarak da kavramlaştırılabilecek bu sorun çözme yaklaşımına "normal insan"larda rastlanır.

Sorun çözme karşısında "sağlıksız tutum" sergileyen insanların ise en belirleyici özelliği iki defans (savunma) mekanizmasını sıklıkla kullanmalarıdır. Bunlar "neden bulma" ve "yansıtma"dır. Bu gruba giren insanlar bir sorunla karşılaştıklarında başka insanları veya başka durumları suçlamayı alışkanlık hâline getirmişlerdir. Parmakları her zaman birilerini ve bir şeyleri gösterir. Tahmin edilebileceği gibi bu insanların en önemli eksikliği "Ben sorumluyum." diyememeleri, başka bir ifade ile sorumluluk alamamalarıdır. Evde bir sorun varsa eşi, çalıştığı kurumda bir sorun varsa yöneticiler suçludur. Bu neden bulma "kader kurbanı" olmaya kadar uzanır. Bu durum; ayağı takılıp düşen bir çocuğu teselli etmek için halının ya da zeminin dövüldüğü; masaya başını çarptığında ahşabın cezalandırıldığı bir çocuk yetiştirme anlayışının doğal bir sonucu olarak görülebilir.

Zor kişilikler, yaşam enerjilerini nasıl harcadıklarına bakılarak da tanınabilir ve gruplandırılabilirler. Yaşam enerjisi her türlü etkinlik, sorun çözme, üretkenlik ve mutluluğumuz üzerinde etkili olan içsel bir güç olarak tanımlanabilir. Genellikle üç ayrı enerji kaynağının birleşiminden ortaya çıkan bu enerji yaşam doyumumuz üzerinde de belirleyicidir. Bu üç enerji kaynağımızın biri "fiziksel enerji", diğeri "zihinsel enerji" ve üçüncüsü de "duygusal enerjidir". Fiziksel enerji; beden sağlığımız, beslenmemiz, uyku düzenimiz gibi yaşam alışkanlıklarımız tarafından belirlenir. Düşünme, okuma, problem çözme gibi etkinlikler "zihinsel" enerji ile ilgilidir ve bu tür etkinliklerin hayatımızda yer alması zihinsel enerjimizi artırır, geliştir. Kendilik değerimiz konusunda kendimizin sahip olduğu düşünceler; diğer bir ifade ile kendimize kendimizin biçtiği değer ise "duygusal" enerjimizi oluşturur. Bu üç enerjinin toplamı ise yaşam enerjisi olarak her türlü etkinliğimizde belirleyici bir güce sahiptir. Elbette bu üç enerji birbiri ile de etkileşim hâlindedir. Fiziksel enerjisi düşük bir insanın (egzersiz yapmayan, beslenme ve uyku düzenine dikkat etmeyen) zihinsel ve duygusal enerjisi de düşük olacaktır. Ya da okumayan, sorgulamayan, problem çözmeyen yani zihinsel enerjisi düşük bir insanın duygusal enerjisi de bundan olumsuz etkilenecektir. Aynı şekilde kendisini değersiz, işe yaramaz, beceriksiz ya da çirkin gören birinin hem fiziksel hem de zihinsel enerjisi bu algısından (duygusal enerjisinden) etkilenecektir. İşte, bu noktada bir insanın yaşam enerjisini nasıl harcadığına bakılarak da onun ne ölçüde zor bir kişilik olduğu anlaşılabilir. Zor kişilikler genellikle yaşam enerjilerini ziyan eden, boş yere harcayan insanlardır. Şimdi bizim de belli düzeyde bu insanlardan biri olduğumuzu aklımızda tutarak yaşam enerjisinin nasıl ve ne yaparak ziyan edildiğine örnekler verelim. Aşağıda mutsuz ve verimsiz insanın düşünce ve davranış tarzlarına ilişkin örnekler verilmiştir:

1. Genellikle geçmiş ve gelecekte yaşarlar, "şimdi ve burada"yı ıskalarlar. Diğer bir ifade ile bu insanların "geçmişi geçmemiştir". Ya da, belki de hiç ortaya çıkmayacak geleceğin olası olumsuzluklarına ilişkin kaygılarını bugün bütün yoğunluğu ile hissederler. Kısaca hayatı, şimdiki zamanı ziyan eder, ıskalarlar.
2. Mazeret üretmekte, suçlu bulmakta ustalaşmıştırlar. Abartılı bir benzetme ile "otomobilleri ile giderken ağaca çarptıklarında, ağacı trafik kurallarından habersiz olmakla suçlarlar".
3. "Kurban rolü"nü sıklıkla oynarlar. Onlar hep mağdur edilmiş, hakkı yenmiş, hak ettikleri verilmemiş insanlardır. Bu noktada bir hatırlatma yapmak istiyorum: "Bir insan sizi sizin izin verdiğiniz kadar üzebilir, kullanabilir ya da incitebilir."Kurban rolünün oynamayı seçen insan aslında kurban edilmek için davetiye de çıkarır. Bu yolla toplamayı umduğu ilgi onun yaşam kaynağını oluşturur.

4. Negatif seçicidirler. Yaşam alanlarında mevcut olan ya da sahip oldukları "iyi" ve "olumlu" şeyleri görmezler. Buna karşılık en küçük olumsuzluk ya da eksikliği abartmayı ve genellemeyi tercih ederler. Bu tür insanlardan "Hiçbir şey yolunda değil!", "Neye elimi atsam bir aksilik çıkıyor!"… gibi ifadeleri çok sık duymak mümkündür.
5. Beyinlerini âdeta "kuruntu üretim fabrikası" gibi kullanırlar.
6. Bazıları ise herkesi memnun etme çabasını o derece abartırlar ki kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını neredeyse hiç önemsemezler. Başka bir ifade ile "aşırı adanmış" bir yaşam sürerler. Bu adanmışlık bazen aile ve çocuklarına bazen de iş yaşamı veya bir ideolojiye ilişkin olabilir. Neye ilişkin olursa olsun bu durum kendini ortadan kaldırma ile aynı anlama gelmektedir.
7. Her şeyi kontrol etme çabası içinde olmak da yaşam enerjisini ziyan etmenin bir başka yoludur. Söz buraya gelmişken eski bir yazıtta rastlandığı söylenen şu sözü paylaşmak istiyorum:

> *Tanrım; bana değiştirebileceklerimi değiştirebilmem için güç, değiştiremeyeceklerime katlanmam için sabır; ikisini birbirinden ayırt edebilmem için akıl ver."*

4. Zor İnsanlarla Birlikte Yaşamak ve Çalışmak Konusunda Yöntem ve Öneriler

Zor kişiliklerle yaşarken yapılması önerilenler, edilgen bir şekilde onlara boyun eğme ve davranışlarını onaylamayı değil, etkin bir şekilde onlardan kendimizi korumayı içerir.

Her türlü insan karşısında "model davranış sergilemek" yapılabilecek en doğru davranıştır. Bu gerçekten hareketle bir insanın geliştirebileceği en değerli beceri "iletişim becerisi"dir. Bir insanın yaşam doyumu, mutluluğu ve verimliliği iletişim becerisi ile doğru orantılıdır. Zor insanlarla birlikte yaşamak ve çalışmak konusunda da en temel öneri budur. Zor kişilikler karşısında sergilenmesi gereken iletişim becerisini kısaca özetlemek gerekirse şunlar söylenebilir:

Verilmesi gereken mesaj;

- *Dolaysız,*
- *Hemen,*
- *Açık bir şekilde,*
- *Dürüstlükle ve*
- *Karşıdakini incitmeden iletilmelidir.*

Zor insanlarla iletişimi büyük ölçüde imkânsız kılan veya sorunu daha da ağırlaştıran tutumlar ise şöyle özetlenebilir:

- *Aynen karşılık verme,*
- *Problemi ele almak yerine savunmaya geçme,*
- *Söylenenlerin ne anlama geldiğini dikkate almama,*
- *Ürkme ve şaşırma,*
- *Tepkisiz kalma (öfkeden dili tutulma)*
- *O anda bir şey düşünememe*

Genel olarak söylemek gerekirse karşımızdaki insanın davranışının altında yatan sebepleri, hangi psikolojik ihtiyacından kaynaklandığını bilirsek ona karşı göstermemiz gereken tepkiyi de bu oranda doğru seçebiliriz. Daha önce belirtildiği gibi, hiçbir insan davranışı amaçsız değildir ve tüm davranışlarımız özellikle bir psikolojik ihtiyacı karşılamaya dönüktür. Örneğin kendini koruma ihtiyacı içinde davranan güvensiz bir zor kişiliğin karşısında onun güvende olduğunu hissettirecek bir tutum daha sağlıklı bir iletişim atmosferi oluşturacaktır. Reaktif (sadece eleştiren ve saldırgan) kişilik üzerinden bir örnek vermek gerekirse bu insanların davranışlarının altında yatan psikolojik alt yapısı şöyle analiz edilebilir:

Kendilerini enerji küpü sanırlar. Ne var ki bu enerji yapıcı değil, yıkıcıdır.

Kendilerini güçlü gösterme ihtiyacı duyarlar. Haklı olmanın ve hakkını elde etmenin güç ile gerçekleşeceğine inanırlar. Ne var ki "güç" elbisesinin altında "korkaklık" vardır.

Bir tür suçluluk duyarlar. Çünkü başkalarından onların zayıflıklarının her an farkına varacakları endişesi taşırlar.

Yalnızlık çekerler. Çünkü saldırgan tavırları nedeniyle insanlar onlardan uzak durur. İç dünyaları aslında ıssız bir çölü andırmaktadır. Gerçek, içten ve derin dostluklardan mahrumdurlar.

Tehdit altında olduklarını düşünürler. Özellikle de dış görünüşlerindeki öz güvenin yapmacık olduğunu anlaşılması durumunda tehdit algısı artar ve bu durum onları daha agresif yapabilir.

Sıkıntıdan bunalırlar. Özellikle de etraflarında yapıcı ve üretken insanlar gördüklerinde onların enerji ve hızına ayak uyduramama bu sıkıntıyı artırır.

Reaktif insan davranışının altında yatan bu dinamikleri bilen bir partner ya da yönetici tüm bu irrasyonel düşünce kalıplarını boşa çıkaracak tutum ve davranış sergileyerek zor insanla birlikte çalışabilir ve gerekli süreyi tanır aceleci bir beklenti içine girmezse ondaki olumlu değişmeyi görebilir.

Bir başka örneği kötümser (negatif seçici) zor kişilik üzerinden verelim:

Bu tür insanlar, kötümserlikleri sayesinde kendilerini gelecek başarısızlıklara karşı korumaya çalışır. Nadiren bir işi tamamlamak için öneri getirirler. Dahası, sizin getirdiğiniz önerilere de hep olumsuz yaklaşırlar. Temel psikolojik ihtiyaçları güvenliktir. Kendilerinin ortaya koyacakları olası bir başarı bile onları korkutur. Çünkü her başarı çevrelerinde yeni başarı beklentisi oluşturacaktır ve bir gün mutlaka bu beklentilere cevap veremeyeceklerine inanırlar.

Bu iki örnekten yola çıkarak şu çıkarımda bulunabiliriz: İnsanı zor kişi yapan korkudur. Bunun da çözümü insanların özellikle psikolojik olarak güven içinde olduklarını deneyimlemeleri ve bunu uzun bir süre içinde test ederek ikna olmalarıdır. Bu çözüm yolunun burada anlatıldığı ya da yazıldığı kadar kolay gerçekleşmeyeceğinin farkındayım. Ancak bu zor kişiliklerle birlikte yaşamak ve çalışmak zorundaysak bunu onlardan önce kendimizi geliştirip değiştirerek başarabiliriz. Başka bir ifade ile ve özetle şunu söyleyebilirim: Zor insanı değil, ona yaklaşımımızı değiştirmek en sağlıklı çözümdür.

Bu konuda yapılabilecek en önemli tavsiyelerden biri de her türlü olumsuzluk ya da kışkırtma karşısında bile soğukkanlılığını (sakinliğini) koruyabilmektir. Kafamızın içinde bir trafik lambası olduğunu düşünerek kışkırtma ve olumsuzluklar karşısında "kırmızı ışığı" yakarak durmak, "sarı ışığı" yakarak düşünmek ve seçeneklerimizi görüp değerlendirmek için kendimize verdiğimiz bu sürenin sonunda "yeşil ışığı" yakarak tepki göstermek hem kendimiz hem de karşımızdaki zor kişilik için en sağlıklı yoldur. Sakin kalabilmek hem bir erdem hem bir olgunluk ölçütü hem de faydalı sonuçlarını daha sonra göreceğimiz model davranıştır.

Tüm bu önerilerin işe yaramayacağını düşünüyorsanız son olarak şunu tavsiye ediyorum: Zor insanla aranıza mesafe koymayı öğrenin. Zor kişiliklerle araya mesafe koymada uygulayabileceğiniz yöntemler şöyle özetlenebilir:

- *Kırık plak*: Dikkatle düşünüp kendinize bir "kırık plak" cümlesi hazırlayın. Zor kişinize kendisini duyduğunuzu belirtip bu kırık plak cümlesini üst üste tekrarlayın. Örneğin: "Söylediklerini duydum ve bugün konuşacak durumda değilim." – "Şimdi işe gitmem gerekiyor." – " Kızgın görünüyorsun ve ben şimdi tartışmak istemiyorum."
- *Konunun içeriğini bırakıp ilişkiyi tanımlama*: Zor kişiniz alışılmış davranışları sergilemeye başladığında söylediklerine aldırmayıp yaptığına işaret etmek. Örneğin: "Konuşmayı bu şekilde sürdürürsek nerede gideceğimize karar veremeyeceğiz." – "Eski sorunları bir kenara

bırakırsak işi daha iyi planlayabiliriz." "Birbirimize bağırıp çağırdığımız sürece sorunu çözemeyiz."

- *Ortam değişinceye kadar konuşmaya ara verme*: Karşıdaki kişinin öfkesinin, dırdırının ya da suskunluğunun nedenini tümüyle göz ardı edip konuşmayı ertelemek. Örneğin: "Gördüğüm kadarıyla şu anda çok öfkelisin. En iyisi bu konuyu öğleden sonra ele alalım." – "Şu anda kendini iyi hissetmediğinin farkındayım. Daha sonra konuşalım."
- *Kendinden emin erteleme*: Zor kişinize göstereceğiniz tepkiyi sizin daha sakin ve kafanızın daha duru olduğu bir zamana bırakmak. Örneğin: "Şu anda bu konuyu konuşmaya hazır değilim." – "İlginç bir fikir; bana düşünmem için izin vermeni istiyorum."
- *Sislendirme*: Karşınızdaki kişinin isteğini ve görüşlerini kendi sözlerinizle kısaca özetlemek(böylece onu dinlediğinizi ve anladığınızı göstermiş olursunuz) ve kendi düşündüğünüz şekilde tutum almak. (Bu yöntem kırık plak cümlesi yönteminin biraz daha hafifletilmiş şeklidir. Örneğin: "Bu konunun sizin için çok önemli olduğunu anlıyorum. Maalesef şimdi işe gitmek zorundayım." – "Şikâyetlerini dinledim ve bunları daha sonra görüşmek istiyorum." – "İşaret ettiğin olumsuzlukları anlıyorum; artık olumlu noktalara bakmamız gerektiğini düşünüyorum."

Her zor insan aynı özelliklere sahip değildir. Karşımızdaki kişiyi zor insan grubuna koyan temel özelliği bilinirse onun karşısında sergilenmesi gereken tutum ve davranış da farklılaşacaktır. Bu konuda belli başlı zor kişilikler karşısında takınılması gereken tutum ve sergilenmesi gereken davranışlara aşağıda kısaca değinilecektir:

1. Saldırgan Kişilikler:

Biraz boşalmalarına izin verin. Kibar davranmaya kalkışmayın. Adlarıyla hitap etmek gibi bir yöntemle dikkatlerini çekin. Oturtmaya çalışın (Oturan kişi daha az saldırgan olur.). Göz teması kurun. Düşündüklerinizi etkili ve kendinizden emin bir biçimde ifade edin. Söylediklerini tartışmayın, sözlerini kesmeyin. Dostça davranmaya hazır olun.

2. Sürekli Yakınanlar:

Kendinizi sorumluymuş gibi hissetseniz de sabrınız taşsa da dinleyin. Söylediklerini başka sözcüklerle ve kısa cümlelerle kendisine tekrarlayarak esas söylemek istediklerini saptamaya çalışın. Görüşlerini o an makul bulsanız bile, sakın söylediklerini onaylamayın ya da kendisinden özür dilemeyin. "Suçlama-savunma-karşı suçlama" kısır döngüsüne düşmeyin. Yorum yapmadan olguları belirtin. Özgül, açık uçlu sorularla kendisini sorunu çözmeye yönlendirin. Hiçbiri işe yaramazsa "Peki, sen ne öneriyorsun?" diye sorun.

3. Suskun Tepkisizler:

Suskunluğun, tepkisizliğin ne anlama geldiğini yorumlamaya kalkışmayın. Suskunu konuşturmaya çalışın. Açık uçlu sorular sorun. Yanıtı sabırla bekleyin. Sessizliği kendi konuşmalarınızla doldurmaya çalışmayın. Olaylarla veya durumla ilgili kendi yorumunuzu yapın. Tekrar açık uçlu sorular sorun. Eğer suskununuz konuşmaya başlarsa yorum yapmadan dinlemeye gayret edin. Suskununuz tepkisiz kalmayı sürdürüyorsa görüşmeyi kesin ve tekrar görüşmek üzere bir zaman belirtin.

4. Kötümserler:

Kendinize ve ekibinizi koruyun; kötümserliklerini size de bulaştırabilirler. Geçmişte benzer durumların nasıl başarıyla aşıldığını iyimser ama gerçekçi bir dille anlatın. Değişik seçenekler üzerinde görüşüyorsanız ilk önce en kötü durumda ne olabilir, bunu siz gündeme getirin. Kötümserin söylediklerini gelecekte aşılması gerekebilecek sorunlar olarak görün. Ne yapacağınızı kaçamaklar yapmadan doğrudan ifade ederek kendi başınıza davranmaya da hazır olun. Her şeyi ince eleyip sık dokuyanlara bir kere de kendilerini hazır hissetmeden harekete geçmeyi önerin.

5. Çokbilmişler

Bu kişiler dayanılmaz bir mantık silsilesi ve bilgilerine olan güvenleriyle, sizi aptal, beceriksiz konumuna düşüren ve savunmaya zorlayan insanlardır. Bu kişilere iletişim kurmak için önceden düşüncelerinizi sıraya koymanız ve birlikte ele alacağınız konuyla ilgili hazırlıklar yapmanız gerekiyor. Söylediklerini kabul etmek istemiyorsanız en etkin yöntem soru tekniklerini kullanmaktır. Yapılacak işlerin gözden geçirilmesini sağlamak için ek bilgi vermesini sağlayacak sorulardan yararlanın. Çokbilmişlerin arasında uzman olmadıkları hâlde uzmanmış gibi konuşan, yarı-bilgili hâllerinin kısmen farkında olan ve aldıkları yarım yamalak bilgileri aceleyle olayın bütünüymüş gibi sunanlar da vardır. Bunlar karşısında da doğru olguları sanki başka bir seçenekmiş gibi mümkün olduğu kadar tasvir edin.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 10

OKUL GELİŞTİRME VE LİDERLİK

TEMMUZ 2022
ANKARA

OKUL GELİŞTİRME VE LİDERLİK

Dr. Öğr. Üyesi Hatice TURAN

GİRİŞ

Okul geliştirme araştırmaları son yıllarda uluslararası literatürde ön plana çıkmıştır. Fark yaratan okullara yönelik araştırmalar okul geliştirme ve reform çabaları için çıkış noktası olmuştur. Okul geliştirme ile amaçlanan genellikle nicel yönelimli olmuştur. Bu yaklaşım, temelde öğrenci çıktıları ile ilgilenmiş ve "Tüm öğrenciler öğrenebilir." anlayışı buna dayanak olmuştur (Balcı, 2002 s.51) Okul geliştirme, başarısız okulun başarılı ve etkili hale gelmesidir, diğer bir ifade ile etkili okul bilgi birikiminin etkili olmayan okullara uygulanmasıdır. Okul gelişiminden bahsedilirken literatürde karşılaşılan bazı temel kavramlar mevcuttur. Bunlar; değişim, yenileşme, dönüşüm, reform ve gelişimdir. İlk bölümde bu kavramlara değinilecektir.

1. Okul Geliştirmede Temel Kavramlar

Değişim

Toplumlar ve toplumsal sistemler zaman içerisinde sürekli bir değişim dinamiği içerisindedir. Değişim, belirgin bir sistematiği olan süreçtir ve belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır (Erdoğan, 2002, s.8-11). Başaran'a (1998, s.128) göre ise değişim bir bütünün unsurlarında, unsurların birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikte gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Örgütsel değişim toplumsal değişim içinde gerçekleşirken toplumsal değişimden doğrudan etkilenen, zaman içinde fazlalaşarak çevresini de etkileyebilen ve giderek önemi artan bir kavramdır (Tezcan, 1984, s. 130). Değişim, her ne kadar gelişim izlenimi veren bir kavram olsa da hiçbir doğrultuyu ifade etmeyen bir kavramdır. Yani değişim ileriye doğru olabileceği gibi geriye doğru da olabilir. Bunların her ikisi de değişmedir (Tezcan, 1984, s 2). Değişim doğası gereği çok boyutludur (Özdemir, 2021). Eğitim örgütlerinde içsel, dışsal ve bireysel değişim olmak üzere üç tip değişim vardır:

- İçsel değişimler, okul içindeki değişim faaliyetleri,
- Dışsal değişimler, eğitim sisteminin bütününü etkileyen değişimleri,
- Bireysel değişimler ise kişilerin fikirleri, inançları ve tutamlarıyla doğrudan ilişkili değişimleri ifade eder (Goodson, 2001).

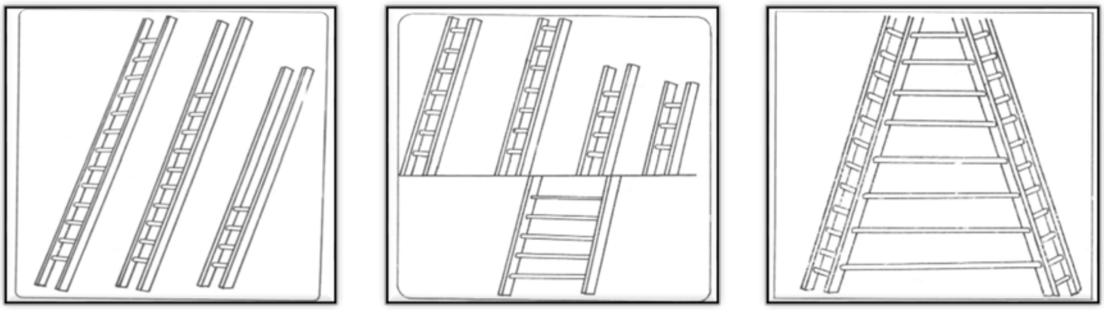
Toplumların gelişim süreçleri farklı bakış açıları ile sınıflandırılmaktadır. Hangi sınıflandırmaya bakılırsa bakılsın toplumun gelişim aşaması ile eğitim arasında sıkı bir ilişki görülür. Sosyolojik bakış açısına göre toplumun geçirdiği üç evrenin okul kuruluş sistemlerine etkisine bakıldığında zümresel/sınıfsal toplumlarda toplumsal tabakaları belirgin kılan okul sistemleri görülmektedir. Bu okul sisteminde tabakalar arasında geçiş yoktur ve öğrenci kendi tabakasının okulunda eğitim görür. Sanayileşme ile tabakaların yerine ekonomik yapılar almıştır. Bu durumda kalifiye iş gören ihtiyacı nedeniyle ortak bir eğitim veren kurumlar kurulmuştur. Demokratik toplumlarda ise tüm öğrencilere yatay ve dikey geçişlere imkân veren okul tipi ortaya çıkmıştır. Şekil 1'de toplumlar ve okul kuruluş sistemleri gösterilmiştir.

Yenileşme (Innovation)

Yenileşme de bir değişmedir. Değişimin yönü her zaman olumluya doğru olmamasına rağmen yenileşme, olumluya yönelimle eş anlamlılık taşımaktadır. Özdemir'e (2000, s.31) göre yenileşme önceden planlanmış, kontrol altına alınarak olumlu sonuçlar doğurması planlanan belirli bir değişmedir.

Örgütsel yenileşme örgütte etkililik ve verimliliği artırmak için birey ve grup davranışları ve rollerinde, araç ve gereçlerde, örgüt yapısında meydana getirilen bilinçli faaliyetler toplamıdır (Eren, 1998, s. 481).

Bu ve benzeri durumlarda örgütün kendini yenilemesine ihtiyaç duyulmaktadır. Likert (1961) örgütün yenilenmesinden bahsederken örgütün etkileşim sistemi ve yaratıcılığını canlandıracak, örgüt içindeki insanların gelişmesini sağlayacak ve örgütün sorunlarının çözümünü kolaylaştıracak şekilde yönetimi ortaya koymuştur (Akt. Owens ve Valesky (2021).



Şekil 1. Okul kuruluş sistemleri
Kaynak: Ergün, 1994.

Dönüşüm (Transformation)

Dönüşüm değişimden farklı olarak eski yapının yerini tamamen yeni ve farklı bir yapıya bırakmasıdır (Özdemir, 2021, s. 57). Örgütsel değişim, örgütün belirli bir bölümünü ya da tamamını değiştirmeyi amaçlarken, dönüşüm çok boyutlu ve çok aşamalı olarak örgütün farklılaşmasını hedeflemektedir (Rothwell ve Sullivan, 2010, akt. Özdemir, 2021, s. 57). Yani dönüştürme değiştirmeden çok daha kapsamlı bir işlemdir. Dönüşüm örgütün mevcut değer, yapı, süreç ve uygulamalarının arzu edilen sonucu vermediğinde zorunlu olduğu söylenebilir (Özden, 2008).

Reform (Islah)

Reform, bir şeyi ya da şeyleri daha iyi hâle getirmek için yapılan değişiklik, iyileştirme, düzeltme ve ıslahtır. Reformda bozulan iyi gitmeyen bir durumdan arzu edilen, istenen daha iyi bir duruma geçiş hedeflenir (Özdemir, 2021, s. 58).

Gelişim (Development)

Gelişim; küçüklükten büyüklüğe, yakınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelik olarak değişmenin oluşumudur (Başaran, 1994). Örgütsel gelişimin amacı örgütün işleyişini iyileştirmektir. Örgütsel gelişim okulların kendini yenileme kapasitesini artırmaya yönelik bir yaklaşımdır ve okul gelişimi şöyle tanımlanır: Tutarlı, sistematik olarak planlanmış, sistemin kendi kendine çalışma ve gelişme çabasını, resmî ve gayri resmî prosedürleri, süreçleri, normları veya yapıları değiştirmeye açıkça odaklanma çabalarını ve davranış bilimi kavramlarını kullanmadır (Fullan, Miles, Taylor, 1980).

Örgütsel gelişim amaçları hem bireylerin yaşam kalitesini hem de örgütsel işleyişi içerir. Yani örgütsel gelişim için ana mesele; görev, teknoloji veya yapı boyutlarından ziyade örgütteki insan sosyal sistemidir.

2. Okul Geliştirme Teorileri

Okul geliştirmenin temel amacı, okulun problem çözme kapasitesinin geliştirilmesidir. Bunun için de okula dayalı okul çaplı stratejiler, merkezî değişme stratejilerine tercih edilmektedir (Parlar, 2012). Louis, Toole ve Hargreaves (1999, s.264-265), okul gelişiminin üç değişim kaynağının birbirleriyle ilişkili etkilerinin neticesi olarak meydana çıkan bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bu üç değişim kaynağı (Akt. Parlar, 2012):

- Bilerek planlanan,
- Teşkilatların varlık süreçleri ile doğal olarak ortaya çıkan,
- Önceden bilinemeyen ve sezilemeyen değişimlerdir.

Okul gelişimi, bilerek planlanan bir değişim için bir araç olmasına rağmen, önceden bilinmeyen ve planlanmayan durumlara karşı kendi çağında etkili bir tepki sağlamayı hedefleyen bir süreç olup okulun değişen dış şartları bilerek bunları yönetmesi ile gerçekleşmektedir. Okul

geliştirmenin temel amacı aslında okulun problem çözme kapasitesini geliştirmektir. Okul geliştirme çalışmaları her dönemin temel işlevlerinden biri olmuştur. İdeal insan özellikleri ve bu özelliklerin eğitim ile kazandırılacağı fikri ile toplumsal yapıdaki değişimler tarihin her çağında bu özelliklerin değişmesini kaçınılmaz kılmıştır. Hesapçıoğlu'na (2002) göre tarihte dört temel dönem vardır:

- Antik Yunan (İÖ 400-İS 476)
- Hristiyan Orta Çağ (476-1453)
- Bilimle-Teknik Yeni Çağ (1453-1980)
- Postmodern Çağ (1980'den sonra)

Sıralanan dönemlerin paradigmasına uygun olarak eğitilmiş insan idealleri oluşmuştur. Bu idealler tabii ki eğitim sistemlerinin gelişimine etki etmiştir. Antik Çağ'da bilge insan ideali, Orta Çağ'da metafizik öğretilere yönelen insan ideali, Yeni Çağ'da hür ve demokratik insan ideali ve Postmodern Çağ'da kendi kendine yeten ve dünya vatandaşı insan ideali bu dönemlerin eğitim sistemlerini de etkilemiştir.

Okul geliştirmede son 50 yılda birtakım teoriler ortaya konulmuştur. Okullar eğitim örgütleridir. Dolayısıyla okul gelişiminde örgüt, yönetim ve liderlik teorileri de önemli bir yere sahiptir. Örneğin, klasik yönetim teorisi okulları üretim hattı olarak geliştirirken, neo-klasik yönetim teorileri öğrenci merkezli okul gelişiminde etkili olmuştur. Morgan (1998)'a göre örgüler tarihsel süreçte sekiz farklı bakış açısı ile değişim göstermişlerdir. Morgan'ın ortaya koyduğu yaklaşımlardan beşi aşağıda açıklanmıştır:

- *Makine olarak örgütler*: "Makine metaforu" olarak literatüre giren bu örgüt yapısında tıpkı bir makine dişlisi gibi insanların da bir bütünün parçası olduğunu, makineden beklenen verim ile insandan beklenen verimi etkileyen unsurların benzer olduğuna odaklanmaktadır.
- *Organizma olarak örgütler:* Örgütlerin de canlı bir varlık olarak görüldüğü; doğup, gelişip, değişip, öldüğüne odaklanmaktadır.
- *Beyin olarak örgütler:* Öğrenmeyi öğrenen ve kendini yönetebilen örgütler olarak tanımlanabilir. Esnek ve yeniliğe açıktırlar.
- *Kültür olarak örgütler:* Örgütü sosyal bir yapı olarak görür; örgüt içinde norm, gelenek, ve değerlerin bütünleştiği kültür önemlidir.
- *Politik sistemler olarak örgütler:* Örgütün güç, otorite ve politik oyunlardan etkilendiğine odaklanır.

Bu örgüt yaklaşımlarını okullar üzerinden incelersek aşağıdaki özellikleri görebiliriz:

- *Makine olarak okullar*: Okullarda nicel akademik çıktıların verimlilik olarak kaydedilmesi.
- *Organizma olarak okullar:* Okulların cansız yapılar yerine insan gibi canlı varlıklar olarak görülmesi ve açık sistem yaklaşımı ile incelenmesi. Girdi, süreç, çıktı ve geri besleme.
- *Beyin olarak okullar:* Kendini değiştirebilmeyi öğrenebilen ve şekli yenilenen okul.
- *Kültür olarak okullar:* Okul kültürü ve iklimi çalışmaları, okullarda değer ve ritüellere odaklanma.
- *Politik sistemler olarak okullar:* Okulda yöneticinin güçleri (yasal güç, bilgi gücü, uzmanlık gücü), otorite ve politik oyunların önem kazanması.

3. Okul Geliştirme Yöntemleri

Etkili okul geliştirme, eğitim sistemlerindeki değişimin ve "bir şeyleri harekete geçirmenin" altında yatan temel yöntemlere odaklanır (Parlar, 2012). Bu okul geliştirme yöntemleri şunlardır:

- Rasyonel planlama
- Kamu tercihi
- Sibernetik (güdü bilim)
- Kendi kendini oluşturma
-

Bu yöntemlerin okul gelişimine yaklaşımları:

- Rasyonel planlama modelinin bir ürünü olarak görülen müfredat teorisi
- Teşvik tedbirleri ve müşteri kontrollü sorumluluğu vurgulayan mikroekonomik teori ve kamu tercihi teorisi
- Öğrenen örgütlere ilişkin teori ve güdü bilim
- Kendi kendini oluşturma kavramına ilişkin kuram geliştirmede yer alan öz düzenleme ve öz-organizasyon teorileri

Rasyonel planlama yöntemi: Eğitime uygulandığında etkili bir örgütsel işleyişe olanak sağlayan ve kuralcı bir disiplindir. Rasyonel planlama düşüncesi, hedef koymak ve hedeflere ulaşmak için kullanılan sistematik yaklaşımın etkili okul geliştirme modellerinde ne kadar önemli olduğunun fark edilmesini sağlamıştır (Scheerens ve Demeuse, 2005, akt. Parlar, 2012). Eğitim sistemlerinin dört gelişim aşaması yukarıda bahsettiğimiz teoriler ile ilişkili olan dört aşama şöyledir (Carnerio,1994, akt. Parlar, 2012):

- Üretim odaklı
- Tüketim odaklı
- Müşteri odaklı
- Yenilik odaklı

Bu aşamaların temel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Eğitim Sistemlerinin Gelişim Aşamalarının Temel Özellikleri

Üretim odaklı aşama	Tüketim odaklı aşama	Müşteri odaklı aşama	Yenilik odaklı aşama
Öğretim fabrikası	Okulun demokratikleşmesi	Mali oransızlıklar	Müzakereye karşı düzenleme
Seri üretim hattı	Katılım (aile, öğrenci)	Ortak sorumluluk	Proje çalışması
Standartlaşma	Ulusal standartlar	Kişiselleştirme	Halka yakın ağ oluşturma
Tekdüze kurallar	Yetkilerin dağıtılması	Görevlerin dağılması	Devam eden yeniden düzenleme
Bürokratik güç	Teknokratik güç	Ortak iktidar	Yaratıcı iktidar/yetki
Öğretmen odaklı üretim	Kitle iletişim teknolojileri	Bireysel çalışma programları	Yatay yönetim ilişkileri
Gittikçe artan harcama	Kamu yatırımı	Kullanıcı ücretleri	Program finansmanı
Öğretmen merkezli pedagoji	Öğrenci merkezli pedagojiler	İnteraktif öğretim	Değişken pedagojik geometriler
Öğrenci değerlendirmesi	Formatif değerlendirme	Sonuçların değerlendirilmesi	Performans değerlendirmesi

Kaynak: Carnerio,1994, akt. Parlar, 2012.

Kamu tercihi yöntemi: Ebeveyn ve diğer ilgili kişilerin ihtiyaçları düşünüldüğünde, okul gelişimi için dış baskının önemi ve okulun belli bir otonomiyle hareket etme ihtiyacı, etkili okul geliştirme kavramsal modelinin önemli ögeleri olarak kabul edilebilir.

Sibernetik yöntem: Rasyonel planlamadan daha az çaba gerektiren bir planlama türüdür. Bu prensibin hâlâ rasyonel modele ait olduğu düşünülmekte fakat bu proaktif yönelimden daha çok geriye dönük (deneyimden öğrenme) bir yönelime sahiptir. Sibernetikte değerlendirme, geri bildirim ve düzeltici hareket döngüsünün ana prensiplerden birisidir. Değerlendirme, geri bildirim, düzeltici hareket ve öğrenme döngüleri dört aşamadan oluşur (Scheerens and Demeuse, 2005, akt. Parlar, 2012):

- Performans ölçme ve değerlendirme
- Verilen ya da henüz oluşturulan normlara dayalı değerlendirme yorumu

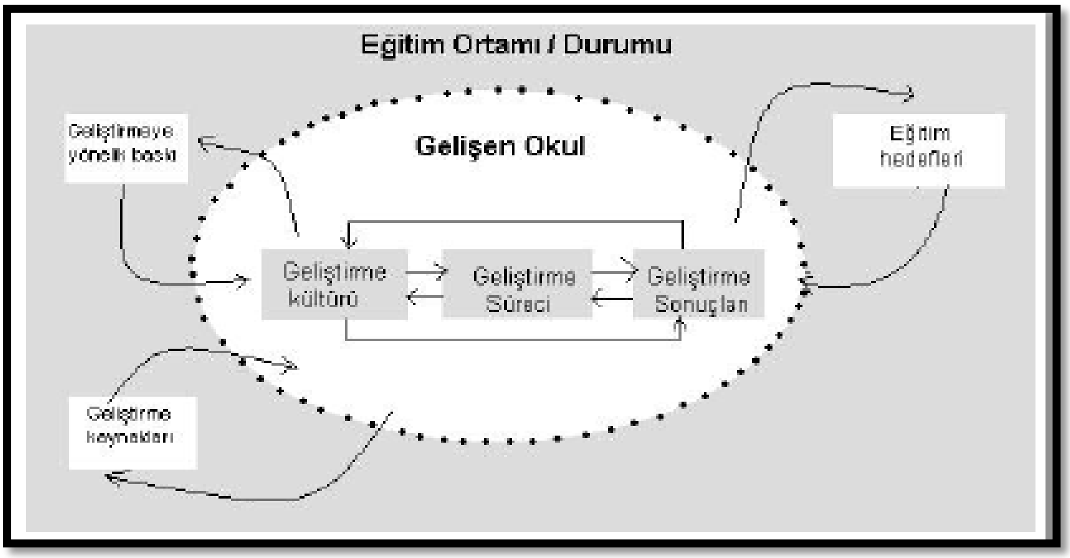
- Düzeltici hareketi gerçekleştirme kapasitesi olan birimlere bu bilgiyi iletme veya geri bildirim sunma
- Örgütsel performansı geliştirmek için bu bilginin sürekli ve fiili kullanımı

Kendi kendini oluşturma yöntemi: Kendi kendini oluşturma kavramı, biyolojik bir terim olarak ortaya çıkmıştır ve bu disiplinde canlı organizmaların doğuş sürecini anlatmak için türetilen bir terimdir. Öz-organizasyon ve kendi kendini oluşturma teorisi aşağıdaki çıkarımlarda bulunur:

- Otonomi, sabitlik ve örgütsel kimliğin önemini fark etme
- Aktörlerce kullanılmakta olan teorilerin esas alındığı kültürel açılara dikkat çeken okul geliştirmeyle ilgili görüşlere uygun bir bakış açısı
- Dış etkilere karşı mevcut durumun savunulması ve korunmasına yönelik örgütsel fenomenin fark edilmesi
- Hiyerarşik ve dış denetimin önemine ilişkin belirli koşullar
- Örgütlerin amaç, üretkenlik ve etkinlik odaklı olduğu varsayımına ilişkin belirli koşullar (Scheerens and Demeuse, 2005, akt. Parlar, 2012)

4. Okul Geliştirme Modelleri I

Okul geliştirme çalışmaları süreklidir ve toplumsal şartlardan etkilenir. Ülkeler toplumdaki değişimleri ve uluslararası değişimlere giren okul sistemlerini sürekli gözden geçirmek durumundadırlar. Ülkeler toplumsal, ekonomik, kültürel farklılıklarından dolayı farklı okul gelişim modelleri ortaya koymuşlardır. Ulusları kapsayacak etkili okul geliştirme modelleri, ülkeler için model olmaktansa bir çerçeve olmuştur. Bu çalışmalardan biri de "Etkili Okul Geliştirme Projesi''dir. Etkili Okul Geliştirme Projesini (ESI), bütün ülkelerde uygulanması mümkün olan ve geliştirme çalışmalarının başarı ya da başarısızlığını açıklayabilecek, genel bir model olarak görmek neredeyse imkânsızdır. Bu yüzden "model" yerine "kavramsal çerçeve" terimi kullanılmıştır (Reezigt, and Creemers, 2005, akt: Parlar, 2012).



Şekil 2. Etkili okul geliştirmeye uygun kavramsal çerçeve
Kaynak: Parlar, 2012.

- Durum faktörleri (Eğitim ortamı/durumu)
  - Geliştirmeye yönelik baskı: Dışarıdan değerlendirme ve izlenme, dış aktörler, eğitim politikaları
  - Eğitim hedefleri: Resmî eğitim hedefleri
  - Geliştirme kaynakları: Okullara verilen otonomi, mali kaynaklar, günlük çalışma şartları, yerel destek

- Okul faktörleri (Gelişen okul)
    - Geliştirme kültürü: Gelişmeye yönelik içsel baskı, otonomi, ortak vizyon, öğrenen örgüt, eğitim ve meslektaş iş birliği, geçmiş, motivasyon, liderlik, kadro dengesi, zaman
    - Geliştirme süreçleri: Geliştirme ihtiyacının değerlendirilmesi ve belirlenmesi, detaylı geliştirme ifadeleri, geliştirme planı, uygulama, değerlendirme
    - Geliştirme sonuçları: Okul kalitesinde değişimler, öğretmen niteliğinde değişimler, öğrenci sonuçlarındın niteliğinde değişimler (bilgi, beceri ve tutum)

Literatürde en çok bilinen okul geliştirme modelleri aşağıda incelenmiştir:

P. Dalin ve H.G. Rolff'ün okul geliştirme modeli

Bu modelin temelinde üç boyut vardır. Bunlar:

- Personel geliştirme
- Öğretim/ders geliştirme
- Örgüt geliştirme

Okul gelişimi merkezinde öğretim ve öğretmenler ile öğrenci ve veliler bulunmaktadır. Rolff'e (2008, s. 17) göre bu şekildeki okul gelişimi, belli bir sistem çerçevesinde bir taraftan eğitim geliştirme diğer taraftan ise örgütsel ve kişisel gelişim ile birlikte hareket etmektedir. Dalin (2005, s.4), çağdaş okul gelişiminin üç kaynağına göre yenilikler ve stratejilerin odaklandığı hususları şöyle belirtmiştir: Müfredat ve öğretim, organizasyon geliştirme, karar verme sürecinin tek merkezde olmaması (Akt. Parlar, 2012). Dalin'e (2005) göre göre okulların karşılaştığı sorunlardan bazıları şunlardır (Akt. Parlar, 2012):

- Geleceğin müfredat programını tanımlamak ve geliştirmek
- Sınıf içindeki geleneksel uygulamalardan uzaklaşıp çeşitli ortamlarda yaratıcılığa ve üretime doğru hareket etmek
- Bugünki aktivitelerin çoğunu önemli oranda azaltmak, öğrenci ve öğretmen için ortam sağlayan yeni okul organizasyonu tanımlamak ve geliştirmek
- Personeli ve diğer insan kaynaklarını yeni rollere ve yeni müfredata hazırlamak

Dalin (2005, s.18) bu modelin başarılı olması için program, okul ve ülke seviyesinde dikkat edilmesi gereken konuları vurgulamıştır. Bunlar Tablo 2'de verilmiştir.

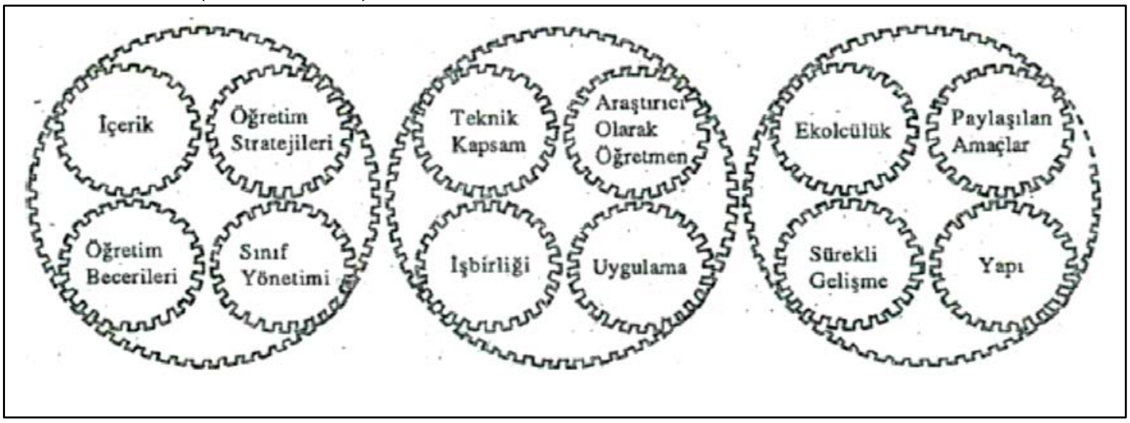
Tablo 2.
Okul Gelişimi için Üç Seviyede Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Program seviyesinde	**Okul seviyesinde**	**Ülke seviyesinde**
Açık belirlenmiş program hedefleri	Okulun açıkça belirlenmiş hedefleri	Reformla uyumlu açıkça gözlemlenebilir hedefler
Değişim için gerekli teknolojinin sunumu	Güçlü liderlik	Reform için durağan bir çevre sunma
Program hedefleri içi mantıklı kanıtlar	Lider ekip	Yapılandırılan okul ile ülke arasında açık anlayış oluşumu
Gerekli kaynakların oluşturulması	Öz değerlendirme mekanizması	
Teknik destek	Çoklu seçenek havuzu	
Okullar arası çapraz ziyaretler	Gizli oylama ile program ve planı değerlendirme	
Kontrol mekanizması		
Beklenmedik sonuçlar için araştırma ve bütçe ayrılması		
Öğretmenler ve okul arasında etkili iletişim		

Kaynak: Dalin, 2005, akt. Parlar, 2012.

M. Fullan, B.Benneu ve C. Bennet'in okul geliştirme modeli

Araştırmacılar okul geliştirmeyi bir sistem bütünlüğü içerisinde ve parçaların birbirini etkilemesi biçiminde ele almaktadır (Parlar, 2012).



Şekil 3. Sınıf ve okul geliştirmek için karşılaştırmalı bir çerçeve
Kaynak: Fullan, Benneu ve Bennett, 1990, s.15, akt. Parlar, 2012

5. Okul Geliştirme Modelleri II

Millî Eğitim Bakanlığı 1997 yılı okul geliştirme modeli

Türkiye'de 1997 yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan "Okul Gelişim Modeli" adı verilen okul geliştirme yaklaşımında okul gelişim süreç basamakları şöyledir (MEB, 2007, s.12):

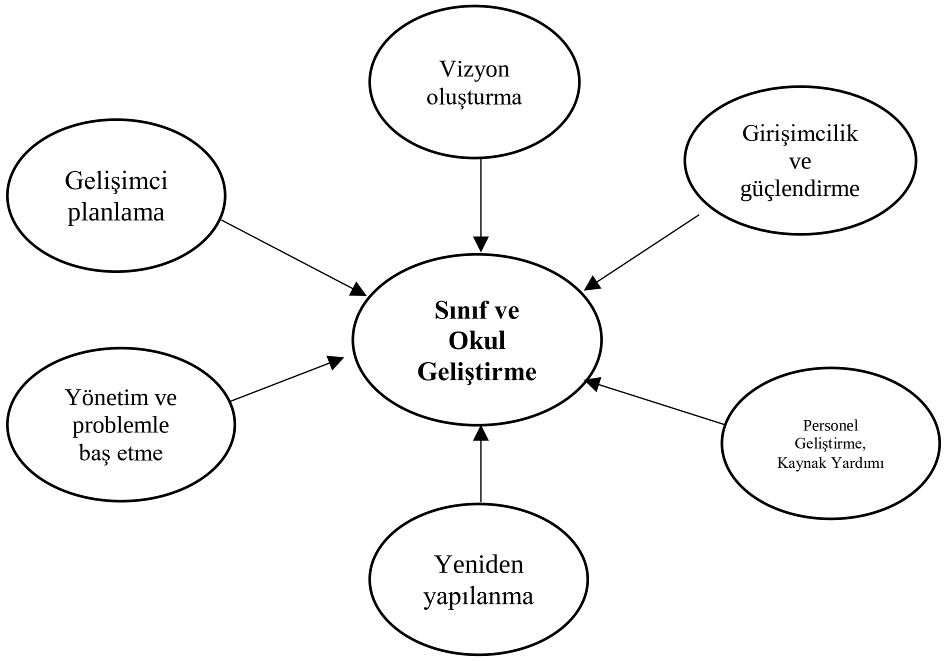
1. Okul gelişimi yönetim ekibinin kurulması
2. Okul gelişimi hedefleri ve stratejik planlama
3. İhtiyaç analizi
4. Öncelikleri belirleme ve çalışma gruplarının kurulması
5. Çalışma planlarının hazırlanması

6. Yıllık okul gelişim planlarının hazırlanması
7. Yıllık okul gelişim planlarının uygulanması
8. Değerlendirme ve düzeltmelerin yapılması
9. Düzeltilmiş okul gelişim planının uygulanması
10. Son değerlendirme ve rapor yazılması

Okul gelişim modelindeki her bir basamak bir sonraki basamağı hazırlamaktadır. Bu on basamak tamamlandığında yeniden başa dönüp ilk basamaktan süreç yeniden başlamaktadır. Bu sayede sürekli gelişim amaçlanmaktadır. Okul gelişim modeli, paylaşımcı bir yönetim anlayışını ve iş birliğine dayalı bir çalışma sistemini esas almaktadır. Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE), okul toplumunu oluşturan bütün birimlerden temsilcilerin katılımı ile kurulacak olan gelişim sürecinin yürütülmesinde rol alır (MEB, 2007).

Balcı'nın kurumsallaşmayı esas alan geliştirme modeli

Diğer okul gelişim modeli Balcı (2002) tarafından geliştirilen "Kurumsallaşmayı Esas Alan Geliştirme Modeli"dir. Kurumsal paradigma, gelişme ile ilgilidir. Paylaşılmış amaçlar, iş birliği içinde çalışma ve öğrenme imkânları hem birbirlerini hem de ana ve gelecekteki ürünleri şekillendirmek üzere etkileşirler. Kurumsal paradigmayı oluşturan bu faktörler, kurumsal paradigma geliştirmede çok önemlidir. Balcı'nın ortaya koyduğu modele göre okul, değişimin merkezinde kalır. Değişme olarak okul geliştirme, içerden değişmeyi öngörür, içsel dinamikler daha etkilidir. Ancak okul geliştirmenin dış çevre bağlamı içinde gerçekleştiği unutulmamalıdır. Bu demektir ki okul geliştirmede içsel örgütsel boyutlar ve öğretmen yorumu çok önemlidir (Parlar, 2012).



Şekil 4. Kurumsallaşma faktörleri
Kaynak: Balcı, 2002.

Selçuk'un 21. yüzyıl esnek okul modeli

21. yy. Esnek Okul Modelinde 5 ana boyut, 12 alt boyut vardır. Okul geliştirme bu boyutların bütüncül olarak incelenmesi ile başlar. Beş ana boyut şöyledir (Selçuk, 2008):

- Öğrenme ve öğretme
- Liderlik
- İnsan kaynakları ve mesleki öğrenme

- Okul ve toplum ilişkileri
- Veri enformasyon yönetimi

BOYUT 1 ÖĞRENME VE ÖĞRETME	• Müfredat • Öğretim • Değerlendirme
BOYUT 2 LİDERLİK	• Öğretimsel liderlik • Paylaşılan liderlik • Operasyonel kaynak yönetimi
BOYUT 3 İNSAN KAYNAKLARI VE MESLKEİ ÖĞRENME	• Personel nitelikleri • Mesleki öğrenme
BOYUT 4 OKUL VE TOPLUM İLİŞKİLERİ	• Aile katılımı • Toplum katılımı
BOYUT 5 VERİ VE ENFORMASYON YÖNETİMİ	• Veri yönetimi • Enformasyon yönetimi

Şekil 5. Okul gelişim boyutları ve alt boyutları
Kaynak: Selçuk, 2008.

Pedagojik okul geliştirme

Bu yaklaşıma göre okulun tüm çalışanları okulun pedagojik amaçlarının farkındadır ve tüm eğitim süreçlerine bunu hâkim kılarlar. Turan'a (2008) göre okulun pedagojik amaçları şunlardır:

- Öğrencilerin çok yönlü akademik başarısını gerçekleştirmeli,
- İş birliğine dayalı çalışma alışkanlıkları kazandırmalı,
- Toplumun sahip olduğu insani değerleri kazandırmalı,
- Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamalı,
- Öğrencilerin kendilerine güvenlerini güçlendirmeli,
- Öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlamalı,
- Öğrencilerde merak ve heyecan uyandırmalı,
- Dayanışma ve yardımlaşma değerlerini kazandırmalı,
- Farklılıklar içinde birlikte yaşamayı öğretmelidir (Akt, Parlar, 2012).

Pedagojik okul geliştirme çalışması Klippert tarafından geliştirilmiştir. Klippert (1999) PISA sınav sonuçlarının Almanya'nın eğitim süreçlerinin geliştirilmesi gerekliliği doğurduğunu düşünerek yeni bir öğrenme kültürüne ve modeline ihtiyaç duyulduğunu belirterek pedagojik okul gelişimi çalışması başlatmıştır. Klippert'e göre pedagojik okul geliştirmenin ana hedefleri şöyledir (Akt, Parlar, 2012):

1. Profesyonel öğrenmenin geliştirilmesi
    - Bağımsızlığı artırma
    - Temel iş tekniklerini belirleme
    - İletişim becerilerini iyileştirme
    - Sınıf içi grup çalışmalarını teşvik etme
2. Öğretmenlerin öğretme yükümlülüğünün hafifletilmesi
    - Öğrencileri bağımsız çalışmaya yönlendirme
    - Öğrencilere yardımcı öğretmen rolü kurma

- Öğretmen takım çalışmasını destekleme
- Okul yönetiminin tedbirler almasını destekleme

3. Öğretim reformunun bütün okula etkisi
    - Ders içerikleri ve öğretmen istihdamı değişimi
    - Okul ve sınıf tasarımlarının değişimi
    - Performans ölçüm ve değerlendirilmesinin değişimi
    - Toplantı planlamalarının değişimi
    - İşgücü plan değişimi
    - Okul iklimi değişimi
    - Kaynakların yönetiminin değişimi
    - Okul program ve profili değişimi

4. Yerel yönetimlerin finansal yükünü hafifletme
    - Şiddet ve bağımlılığın önlenmesi
    - Hoşgörü ve dayanışmanın desteklenmesi
    - Anahtar yeterlik ile çevre güvenliği

6. Okul Gelişim Süreci ve Okul Gelişim Planı

Okul geliştirme tek başına öğretmen ve yöneticinin görevi olamayacak kadar önemli bir faaliyet ve değişim girişimidir. Okul geliştirme bir "süreç" olarak ele alındığında bu süreci etkileyecek faktörler olacaktır. Miles'a (1986, akt. Parlar, 2012) göre okul geliştirme süreci aşamaları şöylece sınıflandırılabilir:

- *Girişim*: Gelişme planının ve sürece bağlılığın kararlaştırılmasıdır.
- *Uygulama*: Gelişme planının ilk dönüşümünü kapsar, okulun sürecin nasıl uygulayacağını öğrenmesi aşamasıdır. Gelişme planı iyi eş güdümlenmeli, iç destek sağlanmalıdır.
- *Kurumsallaşma***:** Gelişme planı okulun genel iş yapma kalıbının parçası olduğunda bu aşama oluşur.

Açıkgöz'e (1993) göre okul geliştirme sürecinde; gelenek ve adetler, örgütsel amaçların miktarı ve netliği, okulun programları ve kişilere dikkat edilmelidir. Okul gelişimi öncelikle gelişim planlaması ile başlar. Bir okul gelişim planı, öğrenci başarısını yükseltmek için okulun ihtiyaçlarını tertip eden ve bu değişikliklerin ne zaman ve nasıl yapılacağını gösteren bir yol haritasıdır (Parlar, 2012). Okul gelişim planı, okulun mevcut durumu ve gelecekte hedeflenen durumu ile ilgili olarak gereksinim duyulan bilgileri organize eder. Okul gelişiminde temel amaç eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, öğrenci başarısının arttırılması ile okulun fiziksel ve insan kaynaklarının geliştirilmesidir (MEB, 2007). Okul gelişimi planları okulun tüm paydaşlarını içermelidir. Okul gelişim planı titizlikle hazırlanmalıdır. Okul gelişim planları genellikle 3 yıllık tasarlanır. İyi hazırlanmış bir okul gelişim planı:

- Öğrenci başarı seviyelerini ve öğrenci başarısını etkilediği bilinen okul çevresi gibi diğer faktörleri izlemek için paydaşları teşvik eder.
- Öğrencilerin ne kadar iyi performans sağladıklarına dair güncel ve güvenilir bilgi ile okullar öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin ihtiyaçlarına daha iyi bir şekilde cevap verebilmektedirler.
- Kamunun öğrenci başarısı için okulu sorumlu tutabildiği ve gelişimi ölçebileceği bir mekanizmadır (Parlar, 2012).

Okul geliştirme ve iyileştirme planlama süreci sekiz aşamada şöyle ortaya konulmuştur (Bergeson, 2005, s.11):

1. Faydaya yönelik hazırlıkların değerlendirilmesi
2. Bilgi toplanması, düzenlenmesi ve seçilmesi

3. Okul portföyünün inşa ve analizi
4. Hedef tespiti ve önceliklendirilmesi
5. Etkili uygulamaların araştırılarak seçilmesi
6. Hareket planının yapılması
7. Planın uygulanmasının sürekli izlenmesi
8. Planın öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi

Günümüzde her okulun vizyonunun, misyonunun ve temel değerlerinin belirlendiği ve herkesin benimsediği, öğrencilerden öğrenemeleri beklenen şeyi öğrenecekleri çalışmaları içeren bir okul gelişim planına sahip olması gerekir (Schlecty, 2005, s.64). Bergeson (2005)'e göre okul yöneticisi okul gelişim sürecinin yönetiminde olmalıdır. Ancak diğer paydaşların katılımı ile sağlanmalıdır. Okul gelişim sürecinde temel varsayımlar şöyle sıralanmıştır (MEB, 2007):

- Okul gelişim süreci sonunda okul daha etkin bir eğitim kurumu hâline gelir.
- Yapılacak tüm çalışmalarda planlı ve sürekli gelişim temel esastır.
- Okul gelişim süreci okulda karar vericilerin sayısının artmasını sağlar.
- Ulaşılamayan hedefler sonraki planlama döneminde ele alınır.
- Gelişme nitelikli personele bağlıdır. Okulda personel gelişimi de desteklenir.
- Okulda ekip çalışması desteklenir.

Okul gelişim süreci etkili okulların oluşması için önemlidir. Okul gelişim planı ise hedeflere ulaşmak için yolu çizer. Okul gelişim planı temel süreçleri; *tasarım, uygulama, gözden geçirme, izleme ve değerlendirmedir.* Millî Eğitim Bakanlığı raporunda da belirtildiği üzere okul gelişim süreci basamakları şöyledir:

1. Okul gelişim yönetim ekibinin kurulması
2. Okul gelişim hedefleri ve stratejik planlama
3. İhtiyaç analizi
4. Öncelikleri belirleme ve çalışma gruplarının kurulması
5. Çalışma planlarının hazırlanması
6. Yıllık okul gelişim planlarının hazırlanması
7. Değerlendirme ve düzeltmelerin yapılması
8. Düzeltilmiş okul gelişim planının uygulanması
9. Son değerlendirme ve rapor yazımı (MEB, 2007).

Okul gelişim planında öğrenci öğrenmesini artırmaya odaklı amaçlar, bu amaçları tamamlayacak stratejiler, planın değerlendirilmesi, öğrencinin değerlendirilmesi için alternatif ölçümler, teknolojinin müfredata yansıması için metotlar, yapılandırılmış öğrenme yolları olmalıdır (Gould, 2005, s.2). Okul gelişim planı, okulun etkili bir kurum hâline getirilmesi için önemli bir araçtır. Okulun stratejik amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi için bir yol haritası niteliği taşır. Okul içinde eğitim ve öğretimin niteliğini güvence altına alır (Parlar, 2012). Plan, okulun etkililiğinin geliştirilmesi için dikkatleri doğrudan hayatî nitelik taşıyan stratejik amaç ve hedeflere yöneltecektir. Okul gelişim planı, okul toplumunun hayal gücünün ve bu gücün eyleme dönüştürülebilmesinin gerektirdiği yeterliklerin yerinde ve zamanında kullanılmasıdır (Parlar, 2012).

7. Okula Dayalı Yönetim

Okula dayalı yönetim yaklaşımı, eğitim sistemindeki kaynakların tahsisi ile karar alma yetki ve sorumluluğun okula ait olması olarak ifade edilmektedir (Caldwell ve Spinks, 1992). Okula dayalı yönetimin temel argümanı okul ile ilgili kararların okula en yakın insanlar tarafından alınmasıdır (Sağlam, 2008, s. 216). Okula dayalı yönetim, okula karar verme yetkisi ve sorumluluğu vererek özerkliğini artırır. Okula dayalı yönetimin amacı; okul çevresini geliştirmek, yönetimin etkinliğini ve personelin iş doyumunu yükseltmek, personeli sürekli geliştirmek, okul etkinliklerini yakın ve uzak çevre ile iş birliği hâlinde iyileştirmektir

(Kapusuzoğlu, 2004, akt. Parlar, 2012). Okula dayalı yönetim (ODY) anlayışına göre okul temel karar verme birimi olacak ve kararlar mümkün olan en alt seviyede alınacaktır. Değişim konusunda iç dinamikler etkili olacak ve yenileşmeler sağlanabilecek, yetki paylaşımına gidilecek, okul ve çevresi program, bütçe ve personel seçimi konusunda tam yetkili olacaktır (Özdemir, 2000). Okula dayalı yönetimin en büyük yararı, öğrenciyi merkeze alarak öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütlenmesine ortam sağlamasıdır. Bu yaklaşım, eğitime velilerin dâhil edilmesine, toplumla bağlar oluşturulmasına ve iş çevresi ile aktif bağlantılar kurulmasına katkı sağlayacaktır (Güçlü, 2000). Bu yaklaşım, okulda karar verme sürecinde;

- Okul içi ve dış ögelerin katılımının sağlanması,
- Bütçe, eğitim programı, personel ve öğretim boyutlarında okulların özerk bir yapıya kavuşturulması,
- Öğretmenin okulda daha etkin rol oynaması,
- Öğretimin zenginleştirilmesi; okul ortamı, eğitimci personelin rollerinin yeniden belirlenmesi,
- Okulun amaçlarının (vizyon, misyon ve yapı açısından) belirlenmesinde yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci ve toplum katılımının sağlanması ve belirlenmesi konuları üzerinde yoğunlaşmıştır (Peterson, 1991, akt. Parlar, 2012).

Okula dayalı yönetimin avantajları

- ODY, öğrenciler için daha iyi programlar demektir.
- ODY insan kaynaklarının tam olarak kullanılmasına fırsat verir.
- ODY yüksek kaliteli kararlar alınmasını sağlar, çünkü okul içinde farklı bakış açıları ve uzmanlıkları kararlara yansır.
- ODY personelin bağlılık ve katılımını yükseltir.
- ODY personelin liderlik özelliklerini yükseltir.
- ODY örgütsel amaçların daha belirgin kılınmasında önemli bir rol oynar.
- ODY iletişimi geliştirir.
- ODY personelin moralini yükseltir.
- ODY yenilikçiliği destekler.
- ODY kamuoyu güvenini arttırmada da önemlidir.
- ODY mali kontrolü artırır.
- ODY yeniden yapılanma fırsatı sağlar (Özdemir, 2000).

Okula dayalı yönetimin olumsuz yanları

- Daha fazla iş
- Düşük etkililik
- Uzmanlığın etkisini zayıflatma
- Okul performansında belirsizlik
- Personel geliştirmeye olan yoğun ihtiyaç
- Yeni rol ve sorumlulukların karıştırılması
- Koordinasyon zorlukları (Özdemir, 2000).

Okula dayalı yönetim; eğitimde yenileşme, personelin iyileştirilmesi, sürekli profesyonel gelişim, okul faaliyetlerinin iyileştirilmesi konuları üzerinde odaklanmaktadır (David, 1992, s. 153 akt. Özdemir, 2000). Ancak ODY'nin yukarıda da sayılan olumsuz yanları nedeniyle bazı engeller ile karşılaşılabilmektedir. Okula dayalı yönetim bir değişim sürecidir. Dolayısıyla değişime karşı direnç ODY'nin uygulanmasındaki en önemli engellerden biridir. Yönetici ve üyeler değişime direnç gösterebilir ya da isteksiz davranabilirler. Yöneticilerin sıklıkla değişmesi de ODY'nin uygulanmasında önemli bir engeldir. ODY personel

geliştirilmesine ihtiyaç oluşturmaktadır. Personelin karar sürecine katılabilmesi için bazı nitelikleri kazanmaları gerekmektedir. Personel geliştirme, örgütlerde bütçe harcamalarının yükselmesine neden olmaktadır. Örgütleri ODY uygulamasından alıkoyabilecek diğer bir engel de budur. ODY ile demokratik yönetim yaygınlaşacağı için yetkileri elinde bulunduran mevcut yönetim ODY'den kaçınabilmektedir. Örgütlerde değişim ve yenileşme gibi ODY de süreç gerektirmektedir ve biraz zaman almaktadır. ODY için hevesli üyelerin aceleci tavrı ODY'nin kabulünü etkileyebilecektir (Özdemir, 2000).

Okula dayalı yönetim bir okul geliştirme yaklaşımıdır. Okula dayalı yönetim, eğitimde öğrenci merkezli olmada, demokratikleşmede, yetki aktarımında, okulun amaçlarının ve işlevlerinin gerçekleşmesinde, kültürün yapılandırılmasında güçlü bir eğitim reformu olmalıdır (The World Bank, 2004, s.4). Yeni araştırmalar ise okula dayalı yönetim; eğitimde öğrenci merkezli olmada, demokratikleşmede, yetki aktarımında, okulun amaçlarının ve işlevlerinin gerçekleştirilmesinde, kültürün yeniden yapılanmasında güçlü bir eğitim reformu olarak görülmektedir. Örgütleri reformlara uyumlaştıran, değişime uyumla hâle getiren unsurlardan biri ise öğrenen örgüt olmalarıdır.

8. Öğrenen Okul

Okulların değişimlere ayak uydurması ve sürekli gelişmesi öğrenen örgüt olması ile ilişkilidir. Senge'e (1993, s.27-28) göre öğrenen örgütler her şeyin değişeceğine ve hiçbir şeyin sürekli olmadığına personeli inandırmışladır. Senge, öğrenen örgüt yaklaşımı ile kurumların öğrenme hız ve kapasitelerini öne çıkarmaktadır. Öğrenen okulda okulun tüm üyeleri ile birlikte öğrenme hedeflenir. Öğrenen örgüt kuramının temeli 1960'lı yıllarda yapılan çalışmalara dayansa da örgütlerce tam anlamıyla tanınması 1990 yılında Peter Senge tarafından yayınlanan "Beşinci Disiplin-Fifth Discipline" adlı kitap ile mümkün olmuştur.

Örgütün öğrenmesi yeni bilgi yaratmaya imkân verecek ortam hazırlamak, geliştirilen yeni bilgiyi yeni düşünce ve sistem üretiminde kullanmak, buradan elde ettiği beceriyi bir öğrenme fırsatı sayarak yeniden bilgi yaratmayı teşvik etmektir (Koçel, 1998, s. 318). Balcı'ya (2006, s. 256) göre öğrenen örgüt; deneyimlerden ders almasını bilen, öğrenerek değişen ve gelişen bir örgüttür. Yani öğrenen örgütlerde:

- Öğrenme süreci çalışanların yaptığı her şeyin içerisine dâhil edilmiştir.
- Her düzeyde öğrenme vardır.
- Öğrenme bir süreçtir.
- Öğrenme örgütü değiştirir.
- Bireyler kendilerini geliştirirken aynı zamanda kurumlarını da geliştirirler.
- Bireyler yaratıcıdır, örgütü yapılandırabilirler.
- Öğrenen örgütün parçası olma çalışanları motive eder.

Eğitim ile amaçlanan bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak ve eğitim yönetiminin görevi ise okulu öğrenen okul hâline getirebilmektir. Balcı'ya (2002, s. 129) göre öğrenen örgüt yaklaşımı uzun ve devamlılık gerektiren bir süreçtir. Okulun lideri olan yönetici etkili bir örgütsel öğrenme modelinin kurulmasını etkileyen aşağıdaki faktörleri bilmelidir:

- Öğretmenlerin bireysel öğrenme isteği pekiştirilmelidir.
- Değişmeye açık bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
- Önce bireysel sonra grupla öğrenme sağlanmalıdır.
- Demokratik yönetim şekli uygulanmalıdır.
- Okul, çevresi ile bütün oluşturmalıdır.
- Okulun üyeleri eğitim teknolojisi kullanabilmelidir.
- Öğrencilerin başarı durumunda sınavdan ziyade öğrenme durumları etken olmalıdır.
- Okulun üyeleri hizmet içi eğitime yönlendirilmelidir.
- Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilmelidir.

Özdemir’e (2021, s. 42) göre öğrenemeyen örgütlerde gözlenen bazı davranışlar vardır. Bunlar:

Pozisyonum neyse ben oyum

Örgütlerde hiyerarşik kademe içinde çalışanlar kendilerini sorunların üstesinden gelebilecek güce sahip görmezler. Üyeler “Bu iş bizi aşar.” söylemini sıklıkla kullanır ve çalışanlar kendilerini sıklıkla yetersiz hisseder.

“Çözümde görev alamayanlar, problemin parçası olurlar”

Goethe

Düşman dışarıda

Öğrenemeyen örgütlerde gözlenen diğer bir davranış, karşılaşılan her problemde bir düşman aramalarıdır. Örgütlerin paydaşları olduğu gibi, rakipleri de vardır. Örgütler karşılaşılan problemlerde paydaşları ya da rakipleri suçlayabilir. Bu suçlamalar, sorunlara doğru teşhis koyamamalarına ve çözüm yolu bulamamalarına neden olabilir. Okul yöneticisinin okulda akademik başarıda meydana gelen düşüşte veli ilgisizliğini sebep göstermesi, öğretmenin sınıf yönetiminde yaşadığı sıkıntılarda okul yöneticisini sebep göstermesi düşman dışarda davranışına örnektir.

Sorumluluk üstlenme kuruntusu

Yönetimde yetkinin paylaşılması, örgütleri öğrenen örgüt hâline getirmekte önemlidir. Örgütlerde yöneticiler yetkiyi ellerinde tutmaya yatkındırlar. Ancak yetkilerin sonuçlarının sorumluluklarını alınmasında o kadar istekli olmazlar ve hiyerarşik kademedeki çalışanları suçlamaya eğilimlidirler. Bu yaklaşım yöneticiye güveni, örgüte bağlılığı ve örgütsel gelişimi olumsuz etkiler. Okulda tören hazırlıklarında tüm kararların yönetici tarafından verilmesi durumunda çıkan bir aksaklığın sorumluluğunun öğretmenlere yüklenmesi bir örnek olarak verilebilir.

“Akıllı adam aklını kullanır, daha da akıllı adam başkalarının da akıllarını kullanır.”

Bernard Shaw

Olaylara takılıp kalma

Diğer bir öğrenememe hastalığa da geçmişin bugünü yönetmesine izin vermektir. Örgütte daha önce yaşanan olaylara takılıp kalma, yeni fırsatları kazanmayı engelleyebilir. Okul yöneticine daha önce yaptıkları bir proje önerisinin kabul edilmemesi nedeniyle “Artık bu okul müdürüne hiçbir öneri ile gitmem, boşa çaba sarf ediyoruz.” düşüncesi öğrenen okulun önüne ket vurmaktadır.

“Dünkü güneşle bugünkü çamaşır kurutulmaz.”

Türk Atasözü

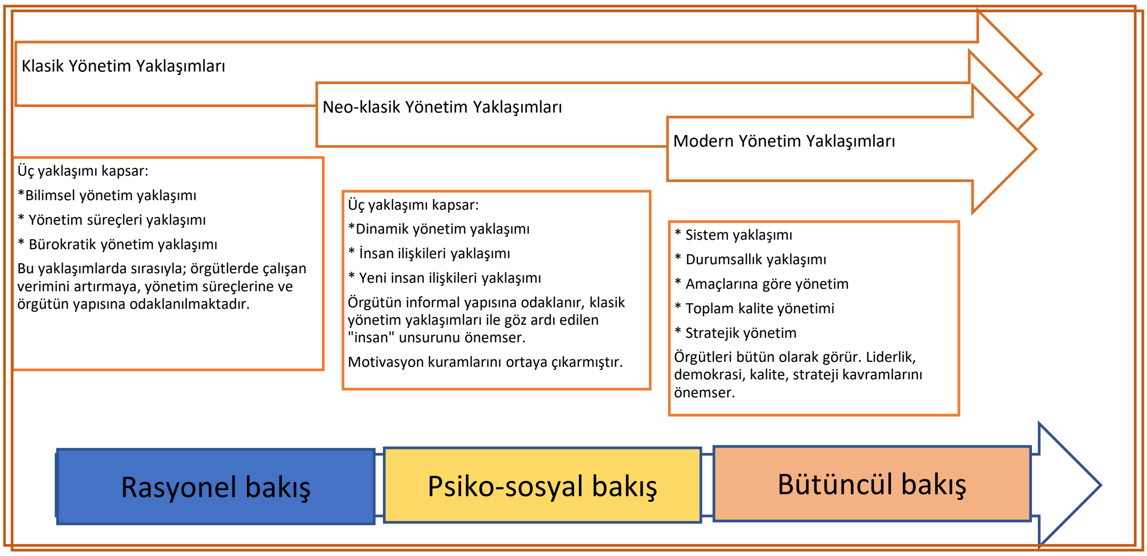
Tecrübe ile öğrenme hâli

Tecrübe ile öğrenme örgütlerde sadece yıl olarak algılanır ise bu bir sorundur. Tecrübe akıl ve mantık süzgecinden geçirilerek kullanılırsa faydalı olabilir. Öğrenen ve gelişen örgütler tecrübeden çok aklı ve bilimi rehber edinirler. Örgütlerde şu söyleme sıklıkla rastlarız: “Biz bu işi böyle yaptık hep.” Yapılan yöntem hatalı olsa dahi uzun yıllardır aynı şekilde yapılması onu güvenilir kılmıştır. Bu tip davranışların yaygın olduğu örgütler öğrenen örgüt olmaktan uzaktır.

9. Örgütsel Değişme ve Yenileşme I

Birinci bölümde değişim, örgütsel değişim, yenileşme, gelişim kavramları kısaca açıklanmıştır. Bu bölümde örgütsel değişim ve yenileşme ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Değişimin insanlar için kaçınılmaz olarak görüldüğü yaklaşımların yanında, insanların bilinçli eylemleri olmaksınız

değişimin gerçekleştirilemeyeceğini iddia eden farklı yaklaşımlar da vardır (Özdemir, 2021, s. 1). Schein'e (1985) göre sosyal sistemler söz konusu olduğunda değişimin kendiliğinden gerçekleşmesi çoğu zaman mümkün olmamaktadır. (Akt. Özdemir, 2021, s. 2). Yönetim kuramları örgütsel yapı ve süreçlerini açıklarken, örgütsel değişime yönelik varsayımlarda da bulunur. Burnes'e (2009) göre yönetim kuramları aynı zamanda örgütsel değişim kuramları olarak da görülebilir. Yönetim düşüncesini ortaya koyan temel yaklaşımlar Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Yönetim Yaklaşımları

Kaynak: Turan (2021b) tarafından Hoy ve Miskel, (2010)'dan esinlenerek hazırlanmıştır.

Klasik yönetim yaklaşımları diye de anılan yönetime rasyonel bakışta örgütler rasyonel olarak ele alınmakta, çalışanların görev ve sorumlulukları açık olarak tanımlandığında verimin artacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımın değişime bakış açısına gelindiğinde bu anlayışa göre katı hiyerarşik yönetimin bir sonucu olarak örgütsel değişim, planlı ve yönetilebilir bir olgu olarak ele alınmıştır (Özdemir, 2021, s. 4). Bu yaklaşımda ayrıca, çalışanların genellikle en az çabayı gösterip en fazla kazancı elde etmeyi amaçladıkları varsayımıyla örgütsel değişimin öncelikle verimi artırmayı amaçlaması ve bu amacı gerçekleştirmek için de çalışanlar üzerinde daha yoğun kontrol ve denetim mekanizmalarının gerekliliğinden bahsedilmektedir (Özdemir, 2021, s. 4).

Neoklasik yaklaşım olarak literatürde yerini almış olan örgüte psiko-sosyal bakış; örgütlerde kabul görme, ait olma ve güvenlik gibi birtakım sosyal ihtiyaçların çalışanların performanslarında çoğu zaman dışsal motivasyon kaynaklarından daha etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Örgütsel değişimin harekete geçiricisi olarak çalışanların duygusal tatmini ve grup dinamikleri yerini almıştır (Özdemir, 2021, s. 5).

Modern yönetim yaklaşımları örgüte bütüncül bakış açısı ile her örgütün kendine özgü koşullarına göre farklılaşan yönetim stratejilerinin belirlenmesi fikri ile literatürde yerini almaya başlamıştır. Her örgütü kendi gerçekliği içerisinde değerlendiren bu yaklaşım ile örgütsel değişimi önceden belirlenmiş ilkelere göre planlamak yerine, değişimi örgütün mevcut durumu ve dinamiklerine göre ele almak önerilmektedir (Özdemir, 2021, s. 5).

Tablo 3.
Eski ve Yeni Yaklaşımların Eğitim Kurumlarına Bakışları

Eski yaklaşımlar	**Yeni yaklaşımlar**
Bilgi kesindir.	Bilgi geçicidir.
Eğitim ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	Eğitim konuları derinliği anlamak için verilir.
Bilgi gelecekte kullanılmak için edinilir.	Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir.
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğrenme etkinlikleri düzenleyicisi olarak öğretmen
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen	Kararlar diğer öğretmenler ile birlikte verilmektedir.
Tek yönlü iletişim	Çift yönlü iletişim
Ürün temelli eğitim	Süreç temelli eğitim
Okul öğrencinin öğrendiği yer	Okulda herkes birlikte öğrenir.
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır.	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir.
Veliler eğitim ve okuldan anlamaz.	Velilerin iş birliği esastır.
Yarışmaya dayalı	Birlikteliğe dayalı
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tüm öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici öğretmen	Düzenleyici lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatın sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler
Kontrol edici olarak yönetici	Düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici

Kaynak: National Quality Academy, 1994, akt. Özdemir 2021.

Örgütsel değişim sınıflandırmalarından en yaygın olanları *planlı, plansız, acil* ve *aşamalı* değişim sürecidir (Mills vs., 2009).

Planlı değişim modeli

Örgütün belirli bir boyutunu değiştirmek amacıyla önceden tasarlanmış, kasıtlı müdahaleler olarak görülebilir (Stickland 1991, akt. Özdemir 2021, s.6). Planlı değişim modeli çalışmalarından en çok bilinen Kurt Lewin'in ortaya koyduğu modeller şunlardır: Güç alanı kuramı, grup dinamikleri, eylem araştırması ve üç aşamalı değişim modeli.

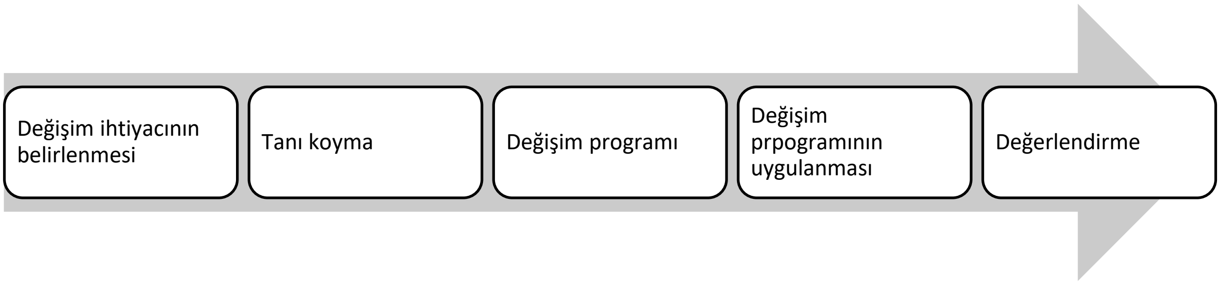
Güç alanı kuramına göre örgütlerde daima değişimi destekleyen ve değişimi engelleyenler mevcuttur. Bu, sistemin dengesini yarı durağan şekilde dengede tutar. Bir değişime verilecek tepki için mevcut güçlerin analizi yapılır.

Grup dinamikleri yaklaşımına göre örgütsel davranışın temelini bireysel davranışlar değil, grup davranışları oluşturmaktadır. Lewin'e göre birey davranışı grupta baskılandığı için örgütsel davranış ve değişimi açıklamak için bireyin davranışlarını ortaya çıkarmak yetersiz olacaktır (Özdemir, 2021, s.6).

Eylem araştırması yaklaşımına göre örgütlerde değişim için çalışanların sorgulama ve eyleme geçmede sorumluluk alması gerekmektedir.

Planlı değişim modelleri değişim hakkında örgütlere birçok fayda sağlasa da çevrese belirsizlikler ve dinamik koşullar altında örgütler plansız ve ani değişimlere de hazırlıklı olmalıdır. Weick'e (2000) göre önceden planlanmış stratejiler ile örgütler yenilikçi şekilde

yönetilemez. Erdoğan'a (1997, s. 200) göre değişim süreci Şekil 7'de gösterildiği gibi ilerlemektedir:



Şekil 7. Değişim süreci
Kaynak: Erdoğan, 1997.

10. Örgütsel Değişme ve Yenileşme II

Okullarda planlı örgütsel değişme çabalarından, iş görenlerin yeni bir teknolojiye uyumu, daha yüksek iş gören güdülemesi, çok daha yenilikçi iş gören davranışı gibi amaçlar bulunabilir. Ancak okullarda, gerçek anlamda planlı bir örgütsel değişmenin temel amacı, örgütsel uyum ve etkililiktir. Owens ve Valesky'e (2021, s. 253) göre değişim bazı temel özelliklere sahiptir. Değişim:

- Spesifiktir, yeni ve daha yüksek örgütsel sonuçların elde edilmesine yönelik planlanmış ve yönlendirilmiştir. Örgütlerde zaman içinde plansız sapmalar ile tezat oluşturmaktadır. Planlı ve yönlendirilmiş değişim, sıradan bir örgütü ya da düşük performanslı bir örgütü yüksek performanslı bir örgüte dönüştürebilir.
- Örgütün tamamını içerir.
- Örgütün şu anda ve gelecekte değişime olan ihtiyacını daha etkili bir şekilde karşılayabilme kapasitesini artırır.
- Zaman içinde sürdürülebilirdir. Kalıcılığa sahiptir.

Değişim sürecini etkileyen faktörler

Değişim süreci örgütlerde bireyleri ve örgütü derinden etkiler. İyi yönetilmiş değişim süreçlerinin başarılı sonuçlar doğurduğuna yönelik örnekler mevcuttur. Değişim süreci örgütlerde dikkat çeker ve birtakım canlılıklara neden olabilir. Newton ve Tarrant'a (1992) göre değişim sürecinde meydana gelen değişimler ve bu süreci etkileyen faktörler şöyledir:

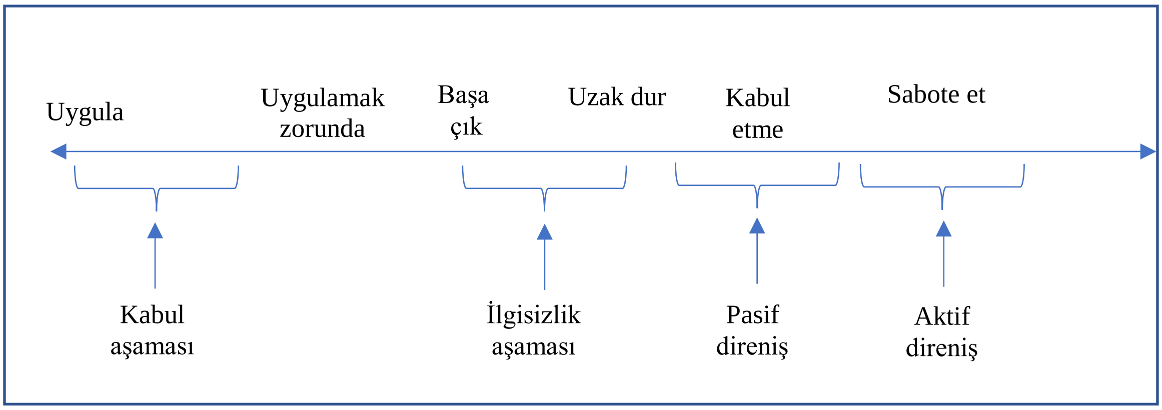
- Değişim ilginç ve heyecan vericidir.
- Değişim, örgüt üyelerine yeni fırsatlar sunar.
- Değişim üyelerin profesyonel gelişimini hızlandırır.
- Değişim kurumda farklı yeni grupların doğmasına neden olur.
- Değişim günlük uygulamaların dahi bilimsel olarak gözden geçirilmesine imkân verebilir.
- Değişim ile güven ortamı oluşur.
- Değişim, örgütsel ve bireysel ayrılıkların olumsuz etkisini azaltır.
- Değişim ile üyeler bireysel gelişim imkânı da bulur.
- Değişim ile ilgi ve dikkat artar.

Yenileşme

Örgütün kısa dönemde etkililiğini sağlama ve personelin iş doyumunu arttırmak, orta dönemde örgütün çevreye uyumunu geliştirmek ve uzun dönemde ise örgütün varlığını sürdürebilmesi, yenileşmeye karşı örgütün sağlayabildiği uyum ile mümkün olmaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000, s.15).

Yenileşme, bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış bir harekettir. Yenilik planlı değişimdir. Yenileşme, toplumda ve eğitim sistemi içinde bir etkileşim sonucu oluşmakta ve

toplumdaki bireylerin yeni olarak gördükleri süreçler için kullanılmaktadır (Varış ve diğerleri, 2001,). Yenileşme süreci Şekil 8'deki gibi göstermiştir:



Şekil 8. Örgütün yenileşme süreci
Kaynak: Oldcorn, 1989, akt. Özdemir, 2021.

Şekilde gösterilen yenilik aşamaları aşağıda sıralanmıştır:

1. Kabul: Bu aşamada örgüt, yenilik ile yaşamak zorunda olduğunu anlar ve yeniliği benimser.
2. İlgisizlik: Bu durumda kararsızlık vardır. Yeniliğe pek ilgi gösterilmez.
3. Pasif direniş: Örgüt olabildiğince yeniliğe uzak durur. Yeniliği tanımaz.
4. Aktif direniş: Yeniliğe düşmanca tavır takınılır. Açıkça kurtulmaya çalışılır.

Yenileşme eğitim örgütlerine etkili bir değişimin empoze edilmesi yerine, sürekli problem çözme için iç kapasite artırımını amaçlar. Owens ve Valesky'e (2021, s. 273) göre yenileme süreci:

- Ortaya çıkan sorunu anlamak ve tanımlamak,
- Hedefler, amaçlar ve öncelikler belirlemek,
- Geçerli alternatif çözümler üretmek,
- Seçilen alternatifi uygulamak için kapasite artırımını içerir.

Eğitim örgütlerinde yenileşme, etkili bir değişimin empoze edilmesi yerine sürekli problem çözme için iç kapasite artırımını amaçlar. Eğitim toplumdan etkilenirken toplumu da etkileyen bir olgudur. 21. yüzyıl becerilerini kazanmış, kalifiye insan gücü toplumun kalkınmasında en önemli etmendir. Eğitim örgütlerinde yenileşme toplumun sosyal ve ekonomik hedeflerine erişmesi için kıymetlidir. Kendi kendini yenileyen okulların üç temel özelliği şöyledir (Zaltman, Florio ve Sikorski, 1977):

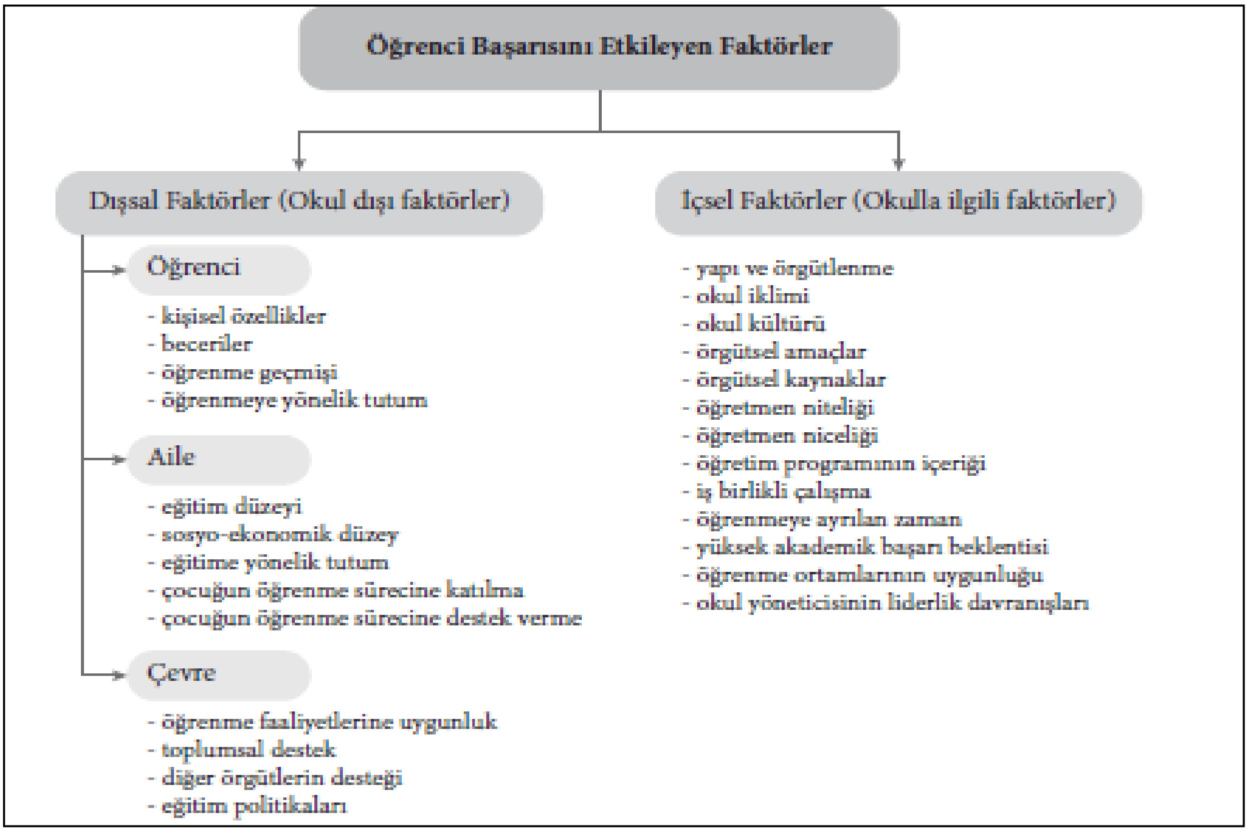
- Okulun kültürü değişime uyum ve cevap verme yeteneğini destekler. Okulda açık iletişim ve problem çözme becerisi yükselir.
- Katılımcıların sistematik, iş birlikçi problem çözme süreçlerine sıkı sıkıya bağlı olabildikleri bir dizi net, açık ve iyi bilinen prosedürlere sahiptir.
- Sorunların çözümü için yalnızca iç enerji, fikir, kaynaklara güvenen bir örgütten ziyade, sorunların çözümü için uygun fikirleri ve kaynakları araştırmaya ne zaman ve nasıl ulaşılacağını bilen bir örgüttür (Akt. Owens ve Valesky, 2021, s. 273).

11. Etkili Okul Oluşturma

Barnard'a göre etkililik örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlanmaktadır Balcı (1993). Amaç modeline göre örgüt, amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir. Sistem modeline göre ise örgüt, çevre ile uyumlu ve rekabet edebildiği ölçüde etkilidir (Özdemir, 2021, s. 82). Süreç modeline göre okul içi ve sınıf içi uygulamalardaki verimlilik okulu etkili hâle getirmektedir.

Doyum modelinde okulun etkililiği tüm kesimlerin beklentisi ile okul uygulamaları arasındaki tutarlılık üzerine kuruludur. Yasallık modelinde ise okulun uygulamalarının ve çıktıların toplum nezdindeki meşruiyeti okulu etkili kılar. Örgütsel öğrenme modelinde okul etkililiği, öğrencileri öğrenmeye motive ederek, öğrenme güçlüklerini azaltarak, öğrenci gelişimlerini desteleyerek sağlanır (Özdemir, Turan, Çoban, 2021).

Etkili okul felsefesi bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır. Etkili okul; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur (Özdemir, 2021, s. 83).



Şekil 9. Öğrenci başarısını etkileyen faktörler

Kaynak: Akkaya, 2021, s.76.

Öğrenci başarısına odaklanan etkili okul hareketinin ilk ayağını Coleman ve arkadaşları tarafından 1966 yılında yapılan Eğitimde Fırsat Eşitliği araştırması oluşturmaktadır. Araştırmanın savları ilk defa Amerikalı sosyolog James Coleman tarafından bir kongrede rapor olarak sunulduğu için alanyazında *Coleman Raporu* olarak da adlandırılmaktadır. Rapor ve sonrasında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okulun öğrenci başarısı üzerinde fark yaratacak bir etkisi bulunmamaktadır (Akkaya, 2021, s. 72). Öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi öğrenci başarısı üzerinde daha belirleyicidir. Bunlara ilaveten öğrenci başarıları arasındaki farklılıkların; öğrencilerin öğrenme geçmişleri, öğretim imkânları ve öğretmenlerin niteliklerinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Okul etkililiğinin önem kazanmaya başlamasıyla araştırmacılar etkili okulların özelliklerini çalıştılar. Öğrencilerin yüksek akademik standartlara ulaşmaları için desteklendiği ve eğitimsel amaçları başarmak için gerekli içsel koşulların yaratıldığı okullar, *etkili okul* olarak nitelendirilmektedir (Balcı, 2011). Bu çalışmalar ile etkili okulların daha az etkili okuların aksine ne gibi eğilimleri olduğunu ortaya koymaya çalıştılar. Bu çalışmalar sonucunda etkili okulların beş temel varsayımı ortaya konulmuştur (Pukey ve Smith, 1985):

- Okulun temel amacı öğretimdir, okul bunu yapabilmelidir. Başarı; öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişmenin ölçülmesiyle ortaya çıkar.

- Okul öğrenme ve öğretmenin meydana geldiği bütün çevreyi sağlamakla görevlidir.
- Okullar bütüncül bakış açısıyla hareket etmelidir. Sadece bazı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğretim programının bütünlüğünü bozarak kısmi çabalarla ilerleme sağlamak başarısızlığa yol açar.
- Okuldaki en önemli özellikler bina ve tesis gibi maddi özelliklerden ziyade öğretmenlerin ve çalışanların tutum davranışlarıdır.
- En önemlisi de okul öğrencinin akademik başarısı veya başarısızlığının sorumluluğunu üstlenmelidir. Öğrencilerin farklı özelliklerine bakılmaksızın öğrenme kapasiteleri var şeklinde görülmelidir (Akt. Owens &Valesky, 2021, s. 204).

> *Yoksul ailelerden gelenler farklı bir öğretim programına ihtiyaç duymaz, fakirlikleri de temel becerileri öğrenmelerine bir mazeret değildir. Okullardaki farklılıklar öğrenci başarısına etki etmektedir ve bu farklılıklar okul çalışanları tarafından kontrol edilebilir.*
> Steward Purkey & Marshall Smith

Etkili okulların özellikleri:

- Açık ve belirgin amaçlar ve amaçlar üzerine odaklanmış misyona sahiptirler.
- Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler.
- Tüm paydaşlar yüksek beklentilere sahiptir.
- Öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme imkânları ve fırsatları verilir.
- Öğrenci ilerlemesini takip ederler ve zengin akademik programlara sahiptirler.
- Okul-aile ilişkisini geliştirirler.
- Güçlü yönetimsel liderlik stilini benimserler.
- Uygun okul iklimine sahiptirler.
- Temel beceriler üzerine odaklanırlar.
- Etkin bir yöneltme sistemi vardır.
- Okul kaynakları temel öğrenci başarısını getirmeye yönlendirilir (Özdemir, 2021, s. 84).

Pukey ve Smith'in etkili okullar üzerinde yaptıkları derin araştırmalar sonucunda bu okulların özelliklerine yönelik farklı boyutlarda sonuçlar ortaya koyulmuştur. Aşağıda sıralanan dört özellik okulların zamanla etkililiğini artırarak ve problem çözmeyi sürdürerek okulun kapasitesini yenileme ve artırma için büyük bir güce sahiptir (Akt. Owens &Valesky, 2021, s. 204):

Etkili okul olmak için dört özellik	Birlik duygusunu geliştirmek, fikirleri ve bilgileri paylaşmak ve okulda bunlar arasındaki fikir birliğini sağlamak için iş birlikçi plan yapma ve eşit sorumluluğun olduğu ilişkiler.
	Öğretmen öğrenci arasındaki ayrıştırmayı azaltacak ve ortak paylaşım duygusunu geliştirecek birlik olma duygusu
	Örgütün ortak amaçlar etrafında bir arada olmasına hizmet eden iş birliği içinde çalışma, eşit sorumluluk alma, bir arada olma duygusunu yükselten ortak açık hedefler ve beklentiler
	Ortak kararlaştırılmış hedefler, ortak fikir ve iş birliği yapma etrafında bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, çalışan ve yetişkinlerin oluşturduğu insan topluluğu olarak okulların ciddiyetini ve amaçlarını ifade eden düzen ve disiplin

Hoy ve Miskel (2012, s. 275) okulun etkililiğinin göstergelerinin açık sistem döngüsünün her bir aşamasında çıkabileceğini ifade etmektedir: Girdiler (insan ve finansal

kaynaklar), dönüştürmeciler (iç işleyişe ilişkin süreçler ve yapılar) ve çıktılar (performans sonuçları). Girdi ölçütü, okulun etkililik için başlangıç kapasitesi ve potansiyelini etkiler. Öğrenci kapasitesi, öğretmen yeterliği, bina ve araç durumu girdilere örnektir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşma durumları diğer bir ifade ile performans çıktıları da etkililiği etkiler. Öğrenci akademik başarı durumu, öğretmen performansı çıktılara örnektir. Okullarda dönüştürmeci süreç, nitelik ve girdileri çıktılara dönüştüren süreçtir. Öğretmen yönetici liderliği, öğretimin niteliği ve niceliği, kültür ve iklim dönüştürmeci ölçüte örneklerdendir.

12. Okul Temelli Mesleki Gelişim

Örgütlerde insan kaynağı yönetilirken çalışanların bilgi temelli gelişimi önemsenir. Akıllı liderler çalışanların mesleki gelişiminden kesinti yapmaz, onu sürdürmeye çalışır. Çünkü gelişmiş insan kaynağının örgütün ilerlemesinde en önemli etkenlerden olduğunu bilirler. Mesleki gelişim öğretmenler için lisans diploması sonrası alınan eğitimleri, kursları, lisansüstü eğitimleri, sertifika programlarını vb. kapsar. Mesleki gelişim ile ilgili tartışılan en önemli konulardan biri, etkili mesleki gelişim programlarının özellikleridir. Glickman vd., (2007, s. 353) etkili mesleki gelişimin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

Etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri

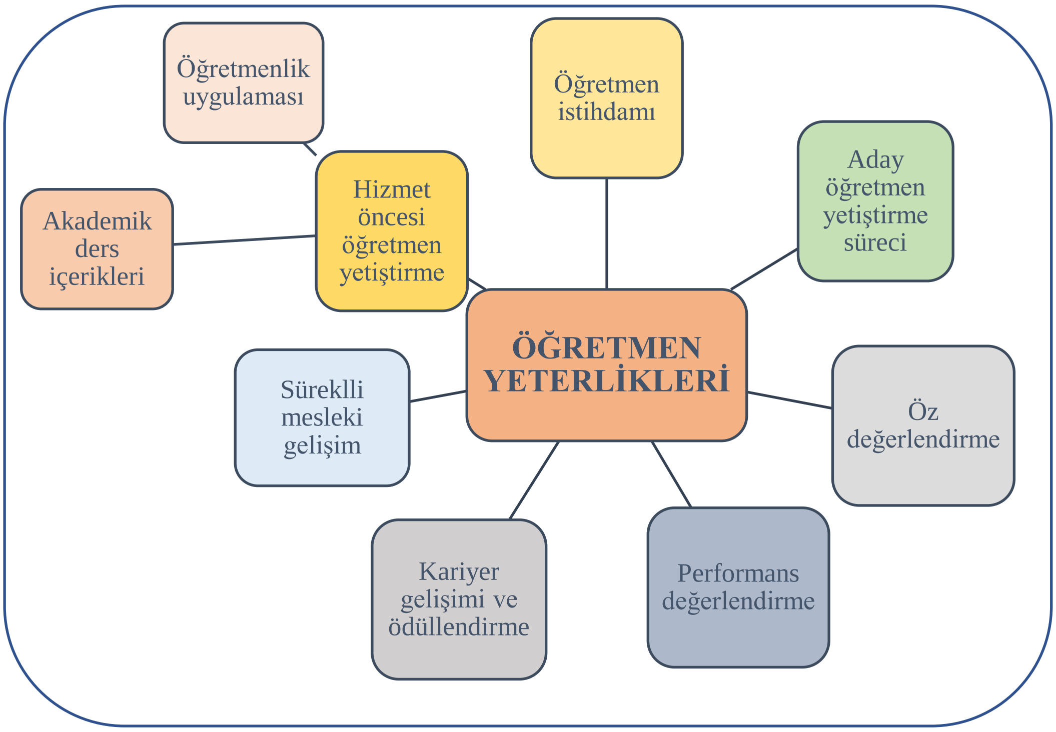
- Programın planlama, uygulama ve değerlendirme safhalarına katılımcıların katılımının sağlanması
- Gelişim programının temelini okul hedeflerinin oluşturması ancak bireysel ve grupsal hedefler okul hedefleri ile örtüştürülebilir.
- Okul gelişim ve öğretimsel gelişimle ilgili araştırma ve iyi örneklerle yoğurulmuş bir program
- Zaman ve diğer kaynakların sağlanmasının yanı sıra program planlama ve sunuma katılmı içeren idari destek
- Yetişkin eğitim prensiplerinin göz önünde buludurulması
- Değişim süreçlerinde bireysel isteklere de cevap verebilecek ihtiyaçları içeren değişim araştırmalarını göz önünde bulundurması
- Sürekli ölçme ve geri bildirim verme
- Okul kültürünün bir parçası olarak sürekli mesleki gelişim ortamı oluşturma

21. yüzyıl becerileri ve öğretmen rolü

Alanyazında 21. yy. becerilerine yönelik farklı sınıflandırmalar vardır. Bu sınıflandırmaların kesiştiği birkaç beceri şöyle sıralanabilir:

- Eleştirel düşünme ve problem çözme
- İletişim ve iş birliği
- Esneklik ve uyarlanabilirlik

Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmen mesleki yeterlikleri üç başlıkta toplanmaktadır: *i. Mesleki bilgi*, *ii. Mesleki beceri, iii. Tutum ve değerler. (*MEB, 2017). MEB tarafından belirlenen bu yeterliklerin kullanım alanları Şekil 10'da gösterilmektedir:



Şekil 10. Öğretmen yeterliklerinin kullanımı
Kaynak: MEB (2017).

Mesleki gelişim, çalışanların mevcut ve gelecekteki rolleri için performanslarının geliştirilmesini sağlayan tüm etkinlikleri kapsar (Little, 1987, akt. Turan, 2021a, s. 135). Öğretmenlerin mesleki gelişimini hangi özelliklerin etkili kıldığını araştıran çalışmalar, öğretmenin pedagojik, içerik ve teknolojik bilgisine odaklanmaktadır (Çoban ve Atasoy, 2019). İyi tasarlanmış mesleki gelişim, yukarıda da bahsedilen 21. yy. için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmelerini destekleyen kapsamlı bir öğretim ve öğrenim sisteminin temel bileşimi olarak düşünülmelidir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri, hizmet öncesi ve hizmet içi olarak iki temel başlığa ayrılmıştır.

Hizmet öncesi etkinlikler, öğretmenin mesleğe başlamadan önce aldığı öğretmenlik mesleğine yönelik eğitimlerdir. Bu eğitimler; lisans düzeyinde alınan teorik ve uygulamalı dersler, staj eğitimi, danışmanlık süreci, ders gözlemleridir.

Hizmet içi eğitimler, öğretmenlik mesleğine başlayan öğretmenlerin aldıkları tüm eğitimlerdir. Seminer, çalıştay, kurslar buna örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik kapsayıcı, katılımcı ve sürdürülebilir örnekler (Turan, 2021a, s. 136) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Lisansüstü eğitim
- Akran koçluğu
- Mesleki yayınları okuma
- Öğretmen ağlarına katılım
- Eğitim bilişim ağlarını etkin kullanmak
- Projelere etkin katılım

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir aktördür. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini öncelikli olarak onları bilgilendirerek ve yönlendirerek ikinci olarak da öğretim denetimleri ile destekleyebilir. Öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenlerin birbirleri ile etkili iletişimi ve takım çalışmaları ile de sağlanabilir.

Bununla beraber, okulların öğrenen ve dinamik örgütler olması, yönetsel sorumlulukların paylaşılması, mesleki öğrenme topluluğu kavramını ön plana çıkarmıştır.

Eğer bugünün öğrencilerine, dünün öğrencilerine öğrettiğimiz gibi öğretiyorsak onların geleceğinden çalıyoruz demektir. John Dewey

13. Mesleki Öğrenme Toplumu

Mesleki öğrenme toplumu olarak okullar, öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin birlikte okulun vizyonunu paylaşması, birbirlerine eğitim öğretim anlamında destek vermesi, yol göstermesi ve yeni uygulamaları araştırıp paylaşması anlamına gelmektedir (Mullen, 2009). Karadağ ve Bellibaş'a (2017) göre mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin iş birliği yaptığı, takım çalışmalarını kapsayan, öğretmenlerin birbirleri ile etkileşiminin bulunduğu, yeni öğretim uygulamalarının tartışıldığı birlikte öğrenme ortamıdır. Mesleki öğrenme topluluğu kavramının temeli, sistematik iş birliği ve destekleyici etkileşimlerle karakterize edilmiş birlikte çalışma kültürüne dayanır (Vanblaere ve Devos, 2018). Kısaca mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin hem bireysel olarak hem de meslektaşlarıyla beraber, eğitim-öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik destekleyici bir örgüt yapısıdır (DuFour, 2003).

Mesleki öğrenme toplumunun üzerinde durduğu anahtar kavramlar, öğrenci başarısı ve çalışanın mesleki öğrenmesidir (Stoll ve Louis, 2007). Okulların mesleki öğrenme topluluğu hâline dönüşebilmeleri için çalışanların birtakım özellikleri göstermeleri gerekmektedir. Bunlar; "paylaşılan ve destekleyici liderlik", "paylaşılan destekler ve vizyon", "birlikte öğrenme ve uygulama", "paylaşılan kişisel uygulama" ve "destekleyici koşullar"dır (DuFour ve Eaker, 1998). Bu boyutlar mesleki öğrenme topluluğu özellikleridir. Boyutlar aşağıda ayrıntılı incelenecektir.

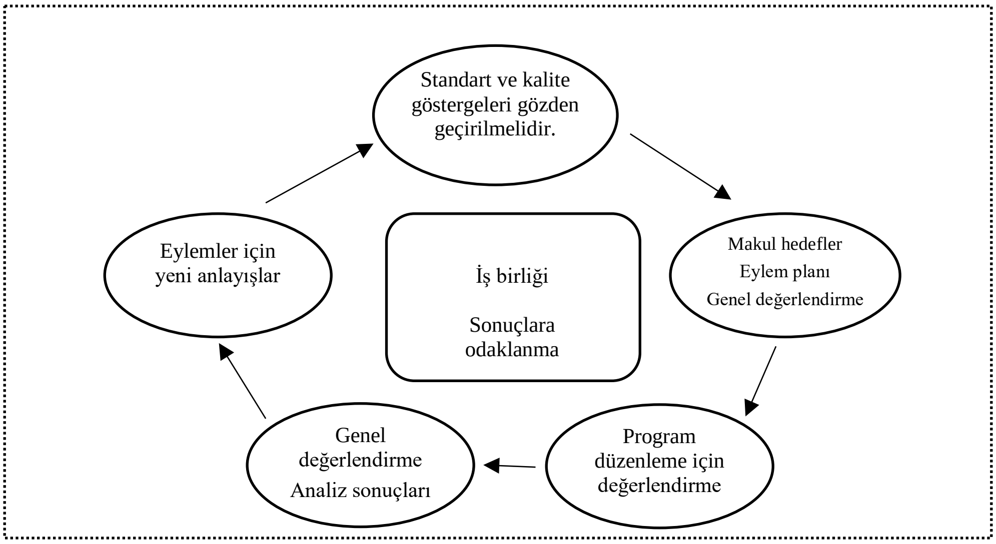
Paylaşılan ve destekleyici liderlik: Bu boyut, okul müdürünün tek lider olmaması ve karar aşamasında öğretim rolü hakkında bilgiler vermektedir (Hipp ve Huffman, 2003). Mesleki öğrenme topluluklarında liderlik geleneksel liderlikten farklıdır. Mesleki öğrenme topluluklarında idare, iş birlikçi çalışmayı destekleyen görev ve sorumlulukları paylaşmayı benimser. Böyle bir yapıda okul yöneticileri okul gelişimi için çözüm ararken öğretmenler ile beraber araştırır, ortak hedefler için birlikte çalışır.

Paylaşılan değerler ve vizyon: Mesleki öğrenme topluluklarında ortak amaca hizmet etmek ve okul vizyonu oluşturmak temel prensiplerdendir. Bu bağlamda, öğretmenler öğretim niteliğini artıracak öğrenci temelli bir vizyonu paylaşır ve birlikte çalışırlar.

Birlikte öğrenme ve uygulama: Mesleki öğrenme topluluklarında herkes bireysel öğrenmeye teşvik edilir ve sorumluluk almaları sağlanır (Thompson, Gregg ve Niska, 2004), kolektif çalışma en belirgin özelliklerindendir (Kösterelioğlu ve Akın-Kösterelioğlu, 2008). Mesleki öğrenme toplulukları, aralarında oluşturdukları dinamik özellikler ile okul bütününde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için bilgi paylaşımı ve öğrenme ortamını geliştirmektedir (Cücemen, 2018).

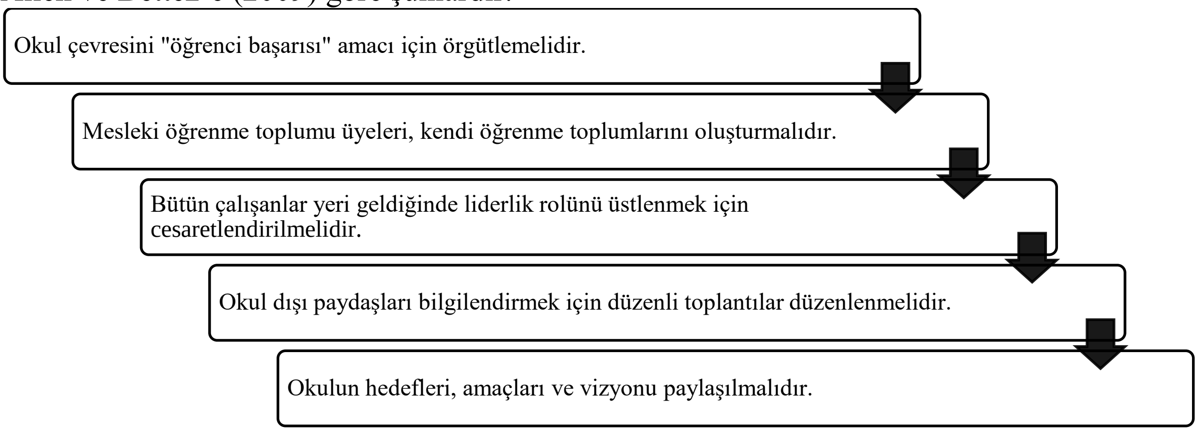
Paylaşılan kişisel uygulama: Bu boyutta gözlem, destekleme, uygulama, yeni öğretim teknikleri ve geri dönütler sağlama kritik noktalardır (Hipp ve Huffman, 2003). Bu özelliğin olduğu okulda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini meslektaşlarıyla tartıştıkları ve öğrenci öğrenmelerini artırmak için birbirlerini destekledikleri söylenebilir (Öğdem, 2015).

Destekleyici koşullar: Öğrenme topluluklarının niteliğini artırmak için teknoloji, altyapı, zaman, yer, etkileşim, güven, saygı gibi unsurların gerekliliklerinin sağlanmasıdır.



Şekil 11. Mesleki öğrenme topluluğu döngüsü
Kaynak: Shorelineschools, 2013, akt. Özdemir, 2021, s. 70.

Okulların mesleki öğrenme toplumu olmaları için gereken adımlar; Cooper, Allen ve Bettez'e (2009) göre şunlardır:



Mesleki öğrenme topluluklarında öğrenci gelişimi ortak amaçtır. Bu amaca ulaşmak için topluluğun tüm üyeleri üzerine düşeni yapar.

14. Okul gelişiminde Okul Yönetiminin (Liderin) ve Çalışanların Rolü

Eğitim örgütlerinde değişim, baş edilmesi gereken bir problem değil; bir fırsat olarak algılanırsa gelişim sağlanabilir. Gelişim sürekli ve her düzeyde olmalıdır. Eğer okulda görev yapan herkes kendi işlerine odaklanır ve yaptıkları işin doğasını anlarlar ise okullar değişebilir (Özden, 2008, s.74.). Okulu değiştirmek ve geliştirmek için üyelere düşen görevlere odaklanıldığında aşağıdaki beş nokta dikkat çekmektedir (Joyce, 19991, akt. Açıkgöz, 1993, s. 72):

- *İş birliği:* Öğretmenler bir grup olarak düşünülmeli, bir grup olarak iş birliği yapma yeteneklerini geliştirmelidir.
- *Araştırmaya önem verme:* Araştırma bulgu ve sonuçları öğretmenlere sunulmalıdır.
- *Okula ilişkin yeterli veriler:* Sürekli ve derin veriler öğretmenler ile paylaşılmalıdır.
- *Programa ilişkin girişimler:* Program geliştirme çabaları bir okul geliştirme yaklaşımıdır.
- *Öğretime ilişkin çalışmalar:* Öğretme becerileri, öğretim modelleri, iş birlikli öğrenme, düşünme becerileri de okul geliştirme yaklaşımlarındandır.

Okul gelişimi için öğretmenlerin sorumluluk almaları ve karara katılmaları çok önemlidir. Çalışmalar göstermektedir ki ortak karar alma ve yönetime katılma örgüte enerji

sağlar ve öğrenmenin öğrenilmesi kolaylaşır (Geijsel vd., 2001, s.145). Okul geliştirmede "21. yüzyılda nasıl bireyler yetiştirmek istiyoruz?", "Bu bireylerin ne tip özellikleri olmalı?" soruları cevaplanmalıdır. Ergüder (2008, s. 202)'e göre yeni okulun rolü;

- Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek,
- Mesleki beceri-teknik bilgiye sahip işçiler yetiştirebilmek,
- Yükseköğretime hazır öğrenci yetiştirebilmek,
- Demokratik değerlere sahip aktif vatandaşlar yetiştirebilmek olmalıdır.

Okul geliştirmede okuldaki tüm üyelerin bir ekip gibi çalışması faydalıdır. Ekip çalışmasında ortak amaca doğru birleştirilmiş çaba vardır. Amaç "öğrenci" iken yöneticiler değişim ajanı, öğretmenler rehber ve yönlendirici, ortam öğrenmeye odaklı olursa gelişim gözlenir (Richardson, 2002, s.1). Okul geliştirmede okuldaki tüm üyelere görev düştüğü gerçeğinden yola çıkarak okul yöneticisi, öğretmen ve idari personel aşağıdaki konulara özen göstermelidir (Parlar, 2012):

- Vizyonu, amaçları ve hedefleri paylaşma
- Bilgi, fikir ve değerleri paylaşma
- Okulun güçlü ve zayıf yönlerini tanıma
- Değişiklikler önerme
- Seçenekleri tartışma
- Birbirine saygı gösterme ve destekleme
- İyi iletişim kurma

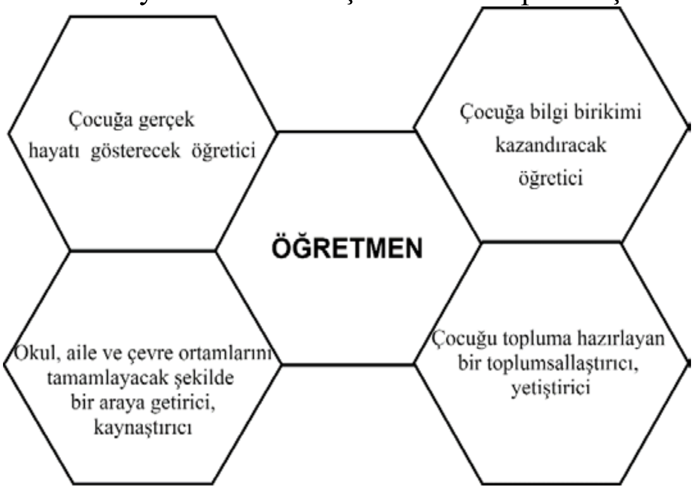
Okul yöneticinin liderlik davranışı, etkili okullarda önemli bir değişkendir. Okul geliştirme sürecinde okul liderinin yaklaşımı nasıl olmalı sorusuna verilebilecek cevaplar Schlecty'e (2005) göre şöyledir:

- Değişimi baş edilmesi gereken bir sorun değil, aksine bir fırsat olarak görmelidir.
- Gelişim sürekli ve tüm alt sistemlerde olmalıdır.
- Okulda lider farklılıklara saygılı ve ayrımcılığı onaran olmalıdır.
- Lider destekleyici toplumun nasıl kurulacağını bilmelidir.
- Lider kendi işine odaklanmalıdır.

OECD (2008) tarafından yapılan çalışmada okul liderleri okulu geliştirmek için; öğretmen kalitesini desteklemeli, değerlendirmeli ve geliştirmeli, hedef belirlemeli ve hesap verebilmeli, mali kaynağı ve insan kaynağını yönetebilmeli, farklı okullar ile iş birliği yapabilmelidir. Okulu etkili kılmak ve geliştirmek için öğretmenlerin (Karagözoğlu, 1993);

- İyi iletişim becerilerine sahip ve etkili bir güdüleyici olması,
- Yapıcı, yaratıcı, samimi, esnek, sabırlı ve hoşgörülü olması,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi, ihtiyaç, yetenek ve kültürlerini tanıması,
- Demokratik, kültürel, ekonomik yapı ile toplum ve çevre sorunları ile ilgilenmesi,
- İnsan sevgisiyle dolu ve açık görüşlü olması,
- Tekdüze anlatımdan uzak, yetenek ve tecrübelerini zekice kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirmesi,
- En son eğitim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olarak bu teknolojileri eğitim ortamında kullanabilmesi gereklidir.

Son yıllarda öğretmenlere yüklenen roller Şekil 12'de toplanmıştır:



Şekil 12. Öğretmene yüklenen roller
Kaynak: Erkan, 1996, akt. Turan, 2021a, s.150.

Etkili okulları, okuldaki çalışanların rolleri ile incelendiğinde okulu etkili kılmak ve geliştirmek için anahtar iki kavram karşımıza çıkmaktadır:

- Karara katılma
- İş birliği

Karara katılmayı okulunda titizlikle uyguladığı ifade eden bir okul müdürünün sözleri şöyledir:

> *…Ben okulumda her kararı öğretmenler ile birlikte alırım. Bu, kitap alımından, su dağıtıcısı ile anlaşma yapmaya kadar alınan tüm kararları kapsamaktadır. Ben eğer bu kararları onlarla almazsam aldığım kitabı kullanmazlar, suyu bile içmezler. Onlarla birlikte karar almanın şimdiye kadar hiçbir zararını görmedim…*

Cook ve Friend (1993, s.422) öğretmenler arası iş birliğinin sahip olması gereken özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- Gönüllü olmalıdır.
- Eşitliğe dayanmalıdır.
- Ortak bir hedefi olmalıdır.
- Ortak sorumluluk içermelidir.
- Ortak hesap verebilirlik içermelidir.
- Paylaşılan kaynaklara dayanmalıdır.
- Gelişen özelliklere sahip olmalıdır.
-

15. Okul Geliştirmede Okul Kültürü ve İklimi

"Bana göre kültür, zihnin toplu programlanmasıdır."
Gerard Hofsted

İnsanlar hayatlarını devam ettirmek için diğer insanlarla toplumsal ilişkilere girerler. Bu toplumsal ilişkiler ve üretim etkinlikleri neticesinde kültür ortaya çıkar (Ozankaya, 1992). En genel tanımıyla kültür, farklı insan gruplarının sahip olduğu, farklı yaşama biçimleri anlamına gelmektedir (Morgan, 1986, akt. Terzi, 2016).

Kültür, toplum, örgüt ya da grup için yönlendirme sistemi; paylaşılan tüm geleneksel eylemleri, zihni şeyler ve inançlar toplamı, ortak değerler ve normlardır (Terzi, 2016, s. 3).

İnsanın yaptığı her şey kültürün bir parçasıdır. İnsan sosyal bir varlık olarak hem üretici hem de yaratıcıdır. Sosyo-kültürel sistem, insanın ürünüdür (Fichter, 2002:136). Morgan'a (1998, s.159) göre ortak değer, anlam ve anlayışların tümü kültürü tanımlamanın farklı biçimleridir. Örgüt kültür ise inançlar, değerler, yönetsel tarzlar, dil ve semboller, günlük işler ve örgütü özel kılan başarı tanımlarıyla ilgilidir (Cameron ve Qınn, 2011). Kültür, örgüt içerisinde örgüte özgü bir kimlik yaratır (Terzi, 2016 ,s. 10). 1930'larda Elton Mayo ve Chester Barnard informal örgütün doğasını ve işlevini tanımlarken işyerinde insanlar arası etkileşimlerde ortaya çıkan duyguların, değerlerin ve grup normlarının önemini vurgulamışlardır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 164). Bu çalışmalar örgüt kültürü çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Her toplum, zaman içerisinde o toplumda yaşayan insanların çoğunluğunun tutumlarını tanımlayıcı bir kültürel yönelim geliştirdiği gibi, örgütler de kendi kültürlerini yaratma çabası içinde olmuşlardır (Terzi, 2000). Örgüt kültürünü Mintzbeg, örgütün yapısal iskeletinde belirli bir yaşam; Robbins, üyelerin paylaştığı anlamlar sistemi; Schein, paylaşılan temel sayıltılar, değerler ve inançlar; Hoy ve Miskel, ayırt edici kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemi olarak tanımlamıştır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 165).

Okul kültürü yönetici, öğretmen ve diğer personelin katkılarıyla oluşan ve paylaşılan değerler, normlar ve inançlar bütünüdür. Okulda var olan iyi-kötü, doğru-yanlış, değer, norm, inanç ve beklenti, okul yönetimi ve paydaşlar arasındaki davranışlar bütünüdür. Tarihsel olarak aktarılmış ve okulun karakteristiği olmuş normlar, değerler, mitler, inançlar ve davranış biçimleridir. Okul kültürünü belirleyen faktörler; okulun geçmişi, amaç ve hedefleri, okuldan beklentiler, öğrencilerin sosyo-ekonomik kültürel düzeyleri, eğitim sisteminin yapısı, çevre, fiziki ve teknolojik altyapıdır. Okul kültürü;

- Bağ oluşturur,
- Ortak amaç belirler,
- Düşünce biçimlerine yön verir,
- Kurumsal kimlik kazandırır,
- Ortak hareket edilmesini sağlar,
- Motivasyon yükselir.



Şekil 13. Okul kültürü boyutları.

- Demokratik okul yönetimi ve paydaşların katılımı:
  - Adalet,
  - Eşitlik,
  - Kararlara katılma,
  - Farklılık zenginliktir.
- İş birliği ve güven:
  - Sözlerin tutulması,
  - İhtiyaçların karşılanması,
  - Ortak çalışma,
  - Bilgi ve becerilerin okul için kullanılması.

- Güç kültürü:
  - Hiyerarşik yapı,

- Mevki, güç ve denetime bağlılık,
- İletişim kanalları açık.

- Başarı kültürü:
  - Bürokrasi az,
  - Hedefe yönelik çalışma,
  - Esnek çalışma saatleri,
  - İletişim kanalları açık,
  - Ortak çalışma alanları.
- Görev kültürü:
  - Amaç bireysel beklentilerden çok kurumsal beklentilerdir,
  - Görev sorumluluk bilinci yüksektir,
  - Yapılacak işin anlamı ve önemi içselleştirilir.

Okulların da kendine has kültürleri ve iklimleri vardır. Okullar oluşturdukları kültür ile okulun ve öğrencilerin performansını artırabilirler. Okul yöneticilerinin okul kültürü konusunda dikkat etmeleri gereken iki konu vardır: Birincisi, örgüte yeni gelenleri okul kültürüne uyumlaştırmak; ikincisi, okuldaki farklı kültürler arasında denge kurmak ve çalışanların ortak kültür çevresinde bütünleşmesini sağlamaktır (Açıkalın, 1998, s.23). Deal'e (1985) göre etkili okul kültürünün özellikleri şöyledir (Akt. Hoy ve Miskel, 2012, s. 171):

- Paylaşılan ortak değerler ve uzlaşma,
- Okul müdürünün temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülmesi,
- Büyük ölçüde paylaşılan ortak değerleri ve inançları içeren törenler,
- Çalışanların birer durumsal kahraman olmaları,
- Kültürel törenler ve yenilenme,
- Temel değerleri güçlendirme ve dönüştürmeye dönük törenler,
- Yenilik ve gelenekle özerklik ve kontrol arasında denge,
- Kültürel törenlere geniş ölçüde katılım.

Okul kültürü, okul gelişim ve değişimi ile ilgili birçok çalışmada incelenmiştir. Bu çalışmalar okulların etkili kılınmasının okul kültürünü anlamakla mümkün olacağını ileri sürmektedir.

Örgüt iklimi ile örgüt kültürü farklıdır. Örgüt kültürü örgütteki köklü gelenek, değer ve inanışlardır, iklim ise şimdi olanı ifade eder. İklim, örgüt kültüründen etkilenir. Örgütün kültürü mevsim ise iklim o anda hissedilen sıcaklıktır, diyebiliriz. Örgüt iklimi kısaca örgütü çevreleyen atmosfer; moral düzeyi, örgüt üyeleri arasındaki niyet ve ilişkiler, ait olma duygusunun gücüdür (Terzi, 2000).

Tablo 4.
Örgütlerde Kültür ve İklim

Kültür	**İklim**
Örgütün temel niteliğidir.	Örgütte bireyin geçici tutum, his ve algılarını ifade eder.
Yavaş yavaş değişir.	Tutumlara bağlı olarak hızla değişebilir.
Örgütün üstü kapalı, fark edilmeyen yönleridir.	Örgütün açık ve gözlenebilir yönleridir.

Kaynak: Cameron, 2008, akt. Terzi, 2016, s. 13.

Okul iklimi bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili niteliklerdir. Okulun iklimi o okulun kişiliğidir, denebilir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 185). Okul gelişimi için kültür ve iklimin değişimi gerekebilir. Okul kültürü ve iklimi birdenbire değişmez. Gelişim ve değişim için literatürdeki üç strateji şunlardır: (Hoy ve Miskel, 2012, s. 185):

1. Klinik strateji: Gruplar arası ve kişiler arası etkileşim, değişimi hızlandırabilir. Değişimde klinik strateji aşağıdaki adımları izler:

a. Örgütsel bilgi kazanımı: Okulun dinamikleri ile ilgili bilgi elde edilir.
b. Teşhis: Potansiyel problemli alanlar teşhis edilir.
c. Tahmin: Durumu geliştirmek için tahminler yürütülür.
d. Reçete: Değişim için yapılması gereken eylem ortaya çıkartılır.
e. Değerlendirme: Reçetenin uygunluğunun değerlendirilmesidir.

2. Gelişim merkezli strateji: Okul personelinin gelişim hakkında bir grup tahminin kabulünü ve yönetimsel karar vermek için bir temel olarak bu tahminleri kullanmayı içerir. Bu tahminler:

a. Değişim, sağlıklı bir okulun özelliğidir.
b. Değişme, olumlu ya da olumsuz olabilir.
c. Yönetim, değişmede ilerlemeye odaklanmalıdır.
d. Öğretmenler değişim gerçekleşmesinde ve ilerlemesinde yüksek bir potansiyele sahiptirler.

3. Norm değişim stratejisi: Okullarda kültürün bir parçası olan normlar, okulda olup bitenleri tanımlar. Bu yaklaşımda okulda öğretmenlerin normları ortaya çıkarması beklenir. Örneğin: "Burada kararlar ……. şekilde alınır.", "Burada başarı standartları…….". Normlar ortaya çıktıktan sonra tartışılır ve değiştirilir. Bu stratejinin basamakları şöyledir (Kilmann, 1984):

- Normları yüzeye çıkar.
- Yeni yöntemler ortaya çıkar.
- Yeni normlar oluştur.
- Kültür farklılıklarını belirle.
- Kültür farklılıklarını kapat.

Bu üç strateji öğretmenler ve yöneticilere okulların kişiliğini değiştirmek için özel prosedürler ve teknikler sağlar.

16. Liderlik Tanımı ve Kapsamı

Liderlik daha çok bir etkileme süreci olarak ele alınır ve lider, örgütsel amaçlara ulaşmak için izleyenleri veya izleyenlerin davranışlarını etkileyen kişi olarak düşünülür. Liderlik, cevapları bilmek değil; insanların cevaplarını bulmalarına yardımcı olmaktır. Liderlik ve yöneticiliği farklı kılan düşünce ve eylemlerdir. Liderler değişime ve insanları iknaya önem verirken yöneticiler, etkinliğe ve istikrara önem verirler. Bireylerin sahip oldukları mevki ve statüler onlara gerçek anlamda liderlik vasfı kazandırmaz.

Liderlik güzelliğe benzer, tanımlaması zordur ancak görünce tanırsınız (Bennis, 1989). Liderlik örgütlerdeki başarı ve başarısızlığın tek ve önemli etkenidir (Bass,1990). Her grubun kendine özgü bir liderlik rolü vardır. Bu roller grubun etkililiğini tehlikeye atmadan, aynı olmayacak bazı sorumluluklar ve işlevler içerir (Yukl, 2002).

Okulda liderler, okulun performansından sorumludur (Ogawa ve Scribner, 2002). Katz ve Khan'a göre liderliğin üç ögesi vardır:

- Konum
- Karakter
- Davranış

Liderlik, bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerinin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir. (Yukl, 2002)

Okulda lider

- Okul yönetmek gergin ve tüketici bir iştir.

- Okul liderleri sözel iletişimi tercih eder.
- Yönetimsel aktiviteler inanılmaz derece çeşitlidir.
- Yönetimsel işler bölüm bölümdür (Chung ve Miskel, 1989).

Literatürde liderlik yaklaşımlarının dört bölümde incelendiğini görmekteyiz. Bunlar sırasıyla şöyledir:

- Özellikler yaklaşımı
- Davranışsal yaklaşım
- Durumsallık yaklaşımı
- Çağdaş liderlik yaklaşımı

17. Özellikler Yaklaşımı

"İnsan onu lider yapacak davranışlar ile doğar."

Aristo

Özellikler yaklaşımı, liderlik konusunu inceleyen en eski yaklaşımlardan biridir. Temel olarak liderliği, insanın doğasında var olan özellikler bağlamında çözümleyen bir yaklaşımdır. Fiziksel görünüm, zekâ, dürüstlük ve öz güven gibi bireye özgü birtakım kişisel özellikler üzerinden lider tanımlanmıştır. Temel mantığı şöyledir: "İnsanların neyi mükemmel yaptığını bul, bu özellikleri sergileyen insanları veya öğrenme potansiyeli olanları geleceğin liderleri olarak yetiştir." Stodgil tarafından ortaya koyulan liderlik özellikleri şöyledir:

- **Kapasite**: Zekâ, hazır olma, sözel iletişim yeteneği, özgünlük, yargılama
- **Kazanım**: Bilgi, atletik yapı, başarı
- **Sorumluluk**: Bağlantılı olma, başlatıcı olma, süreklilik, yırtıcı olma, öz güven, mükemmeliyet arzusu
- **Katılım**: Aktivite, sosyalleşebilme, birlikte çalışma, uyum sağlama
- **Statü**: Sosyo-ekonomik konum, popülerlik
- **Durumsal bileşenler**: Takipçilerin, amaçların özellikleri (Stodgill, 1948, akt. Hoy ve Miskel, 2012, s.379).

Yukl (2002) etkili liderlikle ilişkili özellik ve becerileri şöyle sıralamıştır:

- **Kişilik** : Stresle başa çıkma, duygusal olgunluk, dürüstlük
- **Motivasyon**: Görev ve kişiler arası ihtiyaçlar, başarı yönelimi, güç ihtiyaçları, tatminler
- **Beceriler** : Teknik, kişiler arası, kavramsal

Bu özelliklileri ayrıntılı incelersek:

Kişilik özellikleri

- Öz güven
- Stresle başa çıkma
- Olgunlaşmış duygular
- Bütünlük (tutarlılık)

Motivasyonel özellikler (Yukl, 2002):

- Görev ve kişiler arası ihtiyaçlar
- Güçle ilgili ihtiyaçlar
- Kazanım sağlama
- Yüksek başarı beklentisi
- Fiziksel özellikler

Beceriler (Yukl, 2002; Northouse, 2004):

- Teknik yetenekler
- Kişiler arası yetenekler
- Kavramsal veya bilişsel yetenekler

Liderlerde bulunan özellikler hakkında farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan özellikler Şekil 14'te toplanmıştır:

Stodgill (1948)	Mann (1959)	Stodgill (1974)	Lord, DeVader ve Alliger (1986)	Kirkpatrick ve Locke (1991)	Zaccaro Kemp ve Bader (2004)
Zeka	Zeka	Başarı	Zeka	Dürtü	Bilişsel Yetenekler
Uyanıklık	Erillik	İnatçılık	Erillik	Motivasyon	Dışa dönüklük
İçgörü	Adaptasyon	İçgörü	Hakimiyet	Bütünlük	Dürüstlük
Sorumluluk	Hakimiyet	İnisiyatif		Güven	Duygusal istikrar
İnisiyatif	Dışa dönüklük	Öz güven		Bilişsel yetenek	Açıklık
Öz güven	Tutuculuk	Sorumluluk		Görev bilgisi	Uygunluk
Sosyallik		İş birlikçilik			Sosyal zeka
		Hoşgörü			Öz denetim
		Etki			Duygusal zeka
		Sosyallik			Problem çözme

Şekil 14. Liderlik özellikleri ve nitelikleri çalışmaları
Kaynak: Northouse (2016) tarafından J.R.P. Frencg & B.Raven'in ''The Basis of Social Power'', 1962,D. Cartwright (Ed.). Group Dynamics; Resarch and Theory (s,259-269), New York: Harper ve Row; Zaccoro, Kemp, & Bader (2004) adlı çalışmalardan uyarlanmıştır. Akt, Turan (2017).

Özellikler teorisi, araştırmacılara göre farklılaşan birçok özelliğin ortaya atılması gibi nedenlerle eleştirilmiştir. Özellikler yaklaşımına yönelik eleştiriler, yirminci yüzyıl sonlarına kadar devam etmiştir. Eleştirilerin odak noktası, liderlik için belirlenen özelliklerin her şart ve durumda geçerli olamayacağıdır. Liderlik, pek çok değişkeni birlikte ele alan karmaşık bir süreçtir. Özellikler yaklaşımına getirilen en büyük eleştirilerden biri de bu konuda çalışan araştırmacıların subjektif tutumlarına yöneliktir. Bir araştırmacı için arzu ve yaratıcılık güçlü birer liderlik özelliği olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan bir başka araştırmacı için empati ve sakinlik, bir liderde bulunması gereken öncelikli özellikler arasında gösterilebilir. Özellikler yaklaşımının liderliği açıklamada beklenen etkiyi gösterememesi, araştırmacıları liderlik konusunda daha yeni yaklaşımlar üretmeye sevk etmiştir.

18. Davranış Yaklaşımı

1950'li yılların başlarından itibaren ortaya çıkan davranışçı liderlik yaklaşımı konusundaki araştırmalar, yöneticilerin görevleri başında tam olarak neler yaptığını ve nasıl davrandıklarını incelemek için kurgulanmıştır. Davranışçı liderlik yaklaşımı araştırmacılarına göre liderlik, görev (iş) ve ilişki (birey) temelli olmak üzere iki genel davranış kategorisinden oluşmaktadır. Bu yaklaşım, liderin ne yaptığına ve nasıl davrandığına odaklanır. Bu alandaki ilk çalışmalar, 1940'ların sonlarında Ohio State Üniversitesinde yapılmış olup Stogdill'in (1948, 1974) bulgularını temel almıştır. Aynı zamanda Michigan Üniversitesi'nden başka bir grup araştırmacı da liderin küçük gruplarda nasıl faaliyet gösterdiğini araştıran çalışmalar yapıyordu. Bir üçüncü araştırma deseni de 1960'larda Blake ve Mouton (1964, 1981) tarafından başlatılan ve yöneticilerin örgütlerde görev ve ilişki davranışlarını nasıl kullandıklarını araştırdıkları çalışmadır (Akt. Hoy ve Miskel, 2012).

Ohio State Çalışmaları

Bu araştırmada izleyicilere liderleriyle ilgili ölçekler uygulanmış, liderlerin belli davranış tiplerini kaç kez ortaya koyduğu belirlenmiştir. Çalışmada lider davranışlarının farklı yönlerini ortaya koyan bir ölçek düzenlenmiş ve söz konusu ölçek "Liderlik Davranışlarını Betimleme

Ölçeği" (LBDQ) olarak adlandırılmıştır (Hemphill ve Coons, 1957). Ohio State araştırmaları, liderlik davranışlarının gruba olası etkilerini tanımlamaya çalışmıştır. Araştırma sonunda sınıflandırılan 1800'e yakın liderlik davranışı, yapıyı kurma (inisiyatif) ve anlayış gösterme şeklinde iki ayrı kategoride tanımlanmıştır (Akt. Hoy ve Miskel, 2012).

Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışması Liderlik Boyutları	
İnisiyatif	Anlayış
Planlama ve örgütleme	İş tatminine önem verme
Karar verme	Arkadaşça davranma
Koordine etme	Duygu düşünceleri anlama
Problem çözme	Danışarak karar verme
İletişim sürecini belirleme	Destek olma
Yöneltme, talimat verme	İletişim kurma
Baskıcı davranma	

Görev yönelimli liderlik davranışı, doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir. Bu boyut; örgütleme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, çalışanlar arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır.

İlişki yönelimli davranışlar ise lider ve takipçileri arasında samimiyet, saygı, güven ve sevgi inşa etme gibi davranışlardır.

Ohio State çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre etkili liderlik davranışı görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem veren, yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir. Liderler, daha çok görev yönelimli liderlik davranışına vurgu yaparken takipçileri ise ilişki yönelimli davranışa önem vermektedir. Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek düzeyde olduğu bir örgütte uyum, samimiyet, yakın dostluklar, kurallara açıklık gibi özelliklerin görülme olasılığı daha fazladır (Hoy ve Miskel, 2012).

Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmacılar, liderin davranışlarının küçük grupların performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışana ve üretime yönelik olmak üzere iki tip liderlik davranışı tanımlamışlardır.

Michigan Üniversitesi Çalışması Araştırma Sonucu
Kişiye yönelik liderler;
1. Etkin lider davranışı gösterir
2. Astların iş tatmini arttırır
3. Performansı olumlu yönde etkiler

Michigan Üniversitesi araştırmalarının sonucunda da işe dönük ve kişiye dönük olmak üzere iki ana liderlik davranışı ortaya konulmuştur. Kişiye yönelik liderlik davranışı, güçlü insan ilişkileriyle izleyicilerine yaklaşan lider davranışlarıdır. Bu liderler, çalışanlarıyla insan olarak ilgilenir; onların bireyselliğine değer verir ve kişisel ihtiyaçlarını dikkate alır. Kişiye yönelik liderlik davranışı, Ohio State çalışmalarındaki ilişki yönelimli davranış grubuna benzemektedir. İşe yönelik liderlik davranışı ise bir işin mesleki ve üretim yönündeki liderlik davranışlarını

içermektedir. Bu durumda çalışanlar, verilen işi başaran kişiler olarak görülmektedir. İşe yönelik liderlik davranışı Ohio State çalışmalarındaki görev yönelimli liderlik davranışıyla paralellik göstermektedir. Ohio State araştırmacılarının tersine Michigan araştırmacıları üretim ve çalışana yönelik liderlik davranışlarını tek bir sürecin zıt uçları olarak kavramsallaştırmışlardır. Üretime doğru uyum sağlayan liderler çalışanlarla ve çalışana uyum sağlayan liderler ise üretimle daha az ilgilenirler (Kahn, 1956).

Blake ve Mouton'un Liderlik Izgarası

Blake ve Mouton Liderlik Izgarası, iki kesişen eksene sahip bir modelde üretime ve insanlara yönelimi birleştirmektedir. Yatay eksen, liderin sonuçlara yönelimini, dikey eksen ise liderin insanlara yönelimini göstermektedir.



Şekil 15. Blake ve Mouton liderlik ızgarası

Izgarada ortaya çıkan beş liderlik tarzının özellikleri şöyledir:

Otorite- İtaat (9,1)

Bu liderlik tarzı, görev ve iş gerekliliklerine önem verir; insanları işin iyi yapılması için bir araç olarak görmesinin dışında insanlara fazla önem vermez. Burada önemli olan işin yapılmasıdır. Görevle ilgili talimatların verilmesi dışında çalışanlarla ilgili bir iletişim içermez. Bu stil, sonuç odaklı olup insanları bu sonuca ulaşmada araç olarak kabul eder. Ayrıca bu stil, kontrol edici, zahmetli, sabit ve bunaltıcıdır.

Kulüp Yönetimi (1,9)

Bu liderlik tarzı, görev başarısına az önem verirken kişiler arası ilişkilere fazla önem verir. Bu bakış açısına göre önemli olan insanların birbirleriyle sosyalleşmesi ve iletişimidir. Bu stil liderler, insanların duygu ve tutumlarını, takipçilerinin sosyal ve kişisel ihtiyaçlarını dikkate alırlar. Bu tarzı sergileyen liderler; uzlaşmacı, yardımsever, rahat ve tartışmasız olarak pozitif bir iklim oluşturmaya çalışırlar.

Başarısız Yönetim(1,1)

Bu liderlik tarzı, hem görev hem de kişiler arası ilişkilerle ilgilenmezler. Bu tarz liderler, lider olma hareketlerini kontrol ederler fakat ilgisiz ve çekingen davranırlar. Çalışanlara karşı ilgisiz, çekingen, pes eden ve duyarsız liderler olarak nitelendirilebilirler. Çalışanlar, kendi başlarına bırakılmıştır. Bu bakış açısına göre çalışanlar, bir yönüyle lidersizdir denilebilir.

Orta Yol (Ilımlı) Yönetim (5,5)

Bu liderlik tarzı, uzlaşmacıdır. Göreve de görevi yapan kişilere de aynı derecede önem verirler. Bireyler ve işin gereklilikleri arasında denge sağlarlar. Bu stil liderler, bir dengeye ulaşmak için çatışmadan kaçınırlar; üretim ve kişiler arası ilişkilere aynı derecede vurgu yaparlar. Bu stil liderler, genellikle çıkarlara uygun olanı tercih eden, ortak payda bulan ve anlaşmazlıkları yumuşatan kişiler olarak tarif edilmektedir.

Takım Yönetimi (9,9)

Bu liderlik tarzı, hem görevlere hem kişiler arası ilişkilere oldukça fazla önem vermektedir. Bu stil, örgütte yüksek derece katılım ve takım çalışması gerektirir ve çalışanların en temel ihtiyacını karşılamayı esas alır. Takım liderini tarif etmek için kullanılabilecek bazı özellikler şunlardır: Katılımcıları teşvik etmek, kararlı davranmak, konulara açıklık getirmek, öncelikleri belirlemek, işin sonunu getirmek, açık fikirli davranmak ve eğlenerek çalışmak (Blake ve Mouton, 1981; Northouse, 2013).

Paternalizm/Maternalizm (Babacılık/Anacılık):

Hem 1,9 hem de 9,1 liderlik davranışını kullanan ancak bunları birleştiremeyen liderdir. Bu tarz, merhametli davranan bir koruyucu diktatördür ve işiyle ilgilenmeyen insanlarla ilgilidir. Bu yaklaşım, liderliğin görev ve ilişki boyutlarını içeren geniş bir bakış açısından değerlendirilmesini sağlar. Izgara yaklaşımı, liderlere nasıl davranmaları gerektiğini söylemez fakat davranışların ana bileşenlerini tarif eder. Bu yaklaşım, liderlere diğerlerinin üzerindeki hareketlerinin bir görev seviyesi ve bir ilişki seviyesi içerdiğini hatırlatır. Bazı durumlarda lider daha çok görev yönelimli, bazı durumlarda ise ilişki yönelimli davranır. Bu yaklaşım, lidere kendi davranışlarına iki boyuta indirgeyerek bakma avantajı sağlar (Blake ve Mouton, 1981). Davranışsal liderlik yaklaşımına ilişkin yapılan çalışmaların, liderliği, liderin sergilediği davranışlar üzerinden açıklamaya çalıştığı söylenebilir. Bu çalışmalar sonucunda liderlik, *işe* ve *bireye* dönük davranışlar şeklinde iki ana kategoride tanımlanmıştır. Özellikler yaklaşımı hatırlanacak olursa bu yaklaşımda liderlik, en basit hâliyle yalnızca liderin sahip olduğu özellik ve nitelikler üzerinden değerlendirilmişti. Davranışsal liderlik yaklaşımlarının alana getirmiş olduğu en göze çarpan yeniliğin liderin dışında izleyenlerin de sürece dâhil edilmesi olduğu söylenebilir.

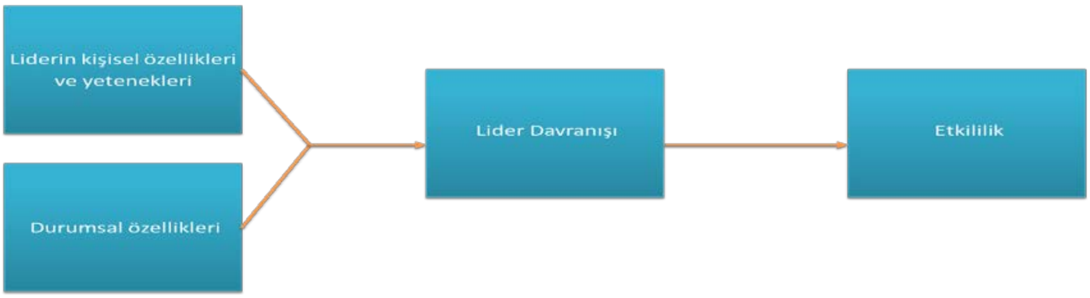
Yukl'a göre ise lider davranışı üç çeşittir:

- Görev merkezli
- İlişki merkezli
- Değişim merkezli

19. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı liderin hangi durumda nasıl davranış sergilediğine odaklanmaktadır.

Olumsallık teorisi



Şekil 16. Liderliği anlamak için olumsallık modeli

Kaynak: Hoy ve Miskel, 2012.

Fred Fiedler (1964), durumsallık yaklaşımını kullanarak liderlikle ilgili ilk durumsal teoriyi geliştirmiştir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu teorinin ana fikri; liderlik etkililiğinin (grup performansı açısından) iki faktörün etkileşimine bağlı olduğuydu: Liderin görev ya da ilişki motivasyonları ve durumun yönleri. Fiedler, görev ve ilişki motivasyonlarının kolayca değişmeye elverişli olmayan istikrarlı özellikler olduğunu vurgulamıştır. Olumsallık teorisi, liderleri uygun durumlarla eşleştirmeyi denemek anlamına gelen bir lider eşleştirme teorisidir. Olumsallık olarak adlandırılır çünkü liderin etkililiğinin, liderin tarzının bağlama ne kadar iyi uyduğuna bağlı olduğunu önermektedir. Liderlerin performansını anlamak için onların yönettiği durumları anlamak önemlidir. Dolayısıyla etkili liderlik, liderin tarzının doğru durumla

eşleşmesine bağlıdır (Fiedler ve Chemers, 1974). Teori, lider ve durumu etkili bir şekilde eşleştirmek için bir çerçeve sunar. Olumsallık teorisi çerçevesinde, liderlik tarzları, görev odaklı ya da ilişki odaklı olarak tanımlanır. Görev odaklı liderler, öncelikle bir amaca ulaşmakla ilgilenirken ilişki odaklı liderler yakın kişiler arası ilişkiler geliştirmekle ilgilidir.

Olumsallık teorisi, durumların üç faktör açısından nitelendirildiğini önerir:

1- Lider-takipçi ilişkisi
2- Görev yapısı
3- Makam gücü

Lider takipçi ilişkisi	İyi				Zayıf			
Görev yapısı	Yapılandırılmış		Yapılandırılmamış		Yapılandırılmış		Yapılandırılmamış	
Lider Makam gücü	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
	1	2	3	4	5	6	7	8

Lider için olumlu → Lider için olumsuz

Duruma göre en etkili lider	Görev odaklı	Görev odaklı	Görev odaklı	İlişki odaklı	İlişki odaklı	İlişki odaklı	İlişki odaklı	İlişki odaklı

Şekil 17. Olumsallık modeli

Lider-takipçi ilişkisi, grup atmosferi, güven derecesi ve bağlılık ile takipçilerin, liderleri için hissettiği etkilenme duygusu gibi kavramları içerir. Eğer grup atmosferi olumlu ve takipçiler liderlerine güveniyor, liderlerini seviyor ve liderleri ile iyi geçiniyorlarsa lider-takipçi ilişkisi iyi olarak tanımlanır. Diğer taraftan, eğer atmosfer hiç arkadaşça değil ve grup içerisinde sürtüşmeler meydana geliyorsa lider-takipçi ilişkisi zayıf olarak tanımlanır (Fiedler, 1967; Fiedler ve Chemers, 1974).

Görev yapısı, görevin gerekliliklerinin açık ve ayrıntıları ile açıklanma derecesidir. Belirsiz ve açık olmayan görevler, liderin kontrolünü ve etkisini azaltırken tamamıyla yapılandırılmış görevler, lidere daha fazla kontrol verme eğilimindedir. Bir görev;

- Görevin gereklilikleri açıkça belirlenmiş ve onu gerçekleştirecek kişiler tarafından biliniyorsa,
- Görevi gerçekleştirme yolunda birkaç alternatif varsa,
- Görevin tamamlanması açıkça gösterilebiliyorsa ve
- Sadece göreve yönelik sınırlı sayıda doğru sonuçlar varsa yapılandırıldığı düşünülür (Fiedler, 1967).

Makam gücü, durumların üçüncü niteliği olup liderin takipçileri ödüllendirme ya da cezalandırma otoritesinin miktarıdır. Bu güç, bireylerin örgütte bulundukları statülerinin bir sonucu olarak elde ettikleri yasal gücü kapsar. Eğer bir birey, işten çıkarma veya işe alma ya da maaş veya rütbe yükseltmede otoriteye sahipse makam gücü güçlüdür. Eğer bir lider bu tip görevleri yapma hakkına sahip değilse makam gücü zayıftır. En olumlu değerlendirilen durumlar; iyi lider-takipçi ilişkileri, tanımlanmış görevler ve güçlü bir liderlik makam gücüdür. En olumsuz olarak değerlendirilen durumlar ise lider-takipçi arası kötü ilişkiler, tanımlanmamış görevler ve zayıf lider makam gücüdür. Genellikle tercih edilen durum, bu iki aşırı ucun ortasına denk düşmektedir. Pek çok araştırmanın bulgularına göre olumsallık teorisi, belirli durumlarda belirli tarzların etkili olduğunu varsayar. Görev odaklı bireyler oldukça arzu edilen ya da arzu edilmeyen, yani oldukça düzgün giden ya da kontrol dışı olan her iki durumda da etkili olabilirler.

İlişki odaklı bireyler orta düzey, belirli bir derece kesinliğe sahip ancak bazı şeylerin ne tamamen tamamlandığı ne de kontrolleri altında ya da dışında olduğu durumlarda etkilidirler (Fiedler ve Chemers, 1974).

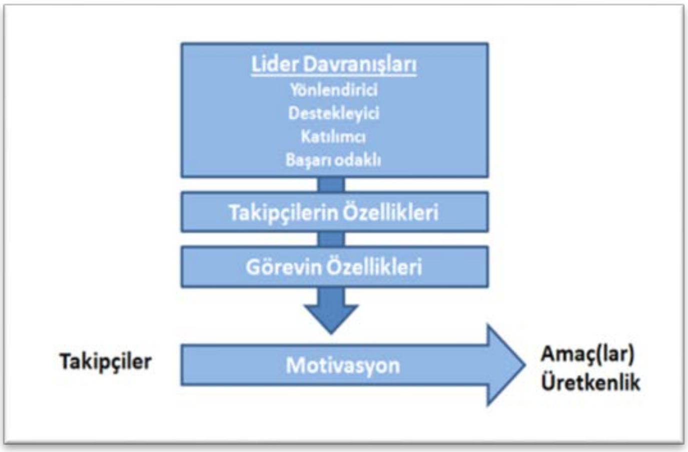
Yol-amaç teorisi

Liderlerin belirlenmiş amaçları başarmada takipçileri nasıl motive ettiğiyle ilgilidir. Bu teori, ilk olarak çalışanları neyin motive ettiğine ilişkin araştırmalardan yola çıkarak liderlik literatüründe House (1971, 1974) ile House ve Mitchell'ın (1974) çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu teorinin amacı, çalışanların motivasyonuna odaklanarak onların performans ve memnuniyetlerini geliştirmektir. Yol-amaç teorisi, liderin tarzı ile çalışanların ve çalışma alanının özellikleri arasındaki ilişkiyi vurgular. Yol-amaç teorisinin altında yatan varsayım; çalışanların işlerini gerçekleştirebilme kapasitesine sahip olduklarını düşündüklerinde, çabalarının belirli bir çıktı ile sonuçlanacağına ve yaptıkları işin karşılığında tatmin edici bir ücret aldıklarına inandıklarında motive olacaklarını öngören motivasyonla ilgili beklenti teorisinden kaynaklanır. Lider için karşılaşılan en büyük engel, çalışanların motivasyon ihtiyaçlarına en uyumlu liderlik tarzını kullanmaktır. Liderler, çalışanların amaca ulaşmalarında ödüller ya da yararlı bilgiler gibi amaca ulaşmada ihtiyaç duyabilecekleri bileşenleri sağlar. House ve Mitchell'a (1974) göre çalışanların işlerinden elde ettikleri kazançlar arttıkça liderlik motivasyonu arttırmaktadır. Ayrıca lider, işin yapım aşamalarını açık ve net belirttiğinde, amaca ulaşmanın önündeki engelleri kaldırdığında, işin kendisini kişisel olarak tatmin edici kıldığında motivasyonu artırmaktadır.



Şekil 18. Yol-Amaç Teorisi
Kaynak: Northouse, 2004.

Yol-amaç teorisi, liderlerin çalışanların çalıştıkları duruma ve ihtiyaçlarına en iyi uyan belirli davranışları seçerek çalışanların amaçlarına ulaşma yolunda nasıl yardım ettiklerini açıklamak için tasarlanmıştır. Uygun tarzı seçerek liderler, başarı ve memnuniyet için çalışanların beklentilerini artırırlar. Kavramsal olarak yol-amaç teorisi karmaşıktır. Bu nedenle teoriyi daha küçük bölümlere ayırmak daha kullanışlıdır.



Şekil 19. Yol-Amaç Teorisi
Kaynak: Northouse, 2004

Yol-amaç teorisinde muhtemel lider davranışları

- Yönlendirici liderlik
- Destekleyici liderlik
- Katılımcı liderlik
- Başarı odaklı liderlik

Yönlendirici liderlik, yapıyı kurma kavramı ile benzerlik gösterir; görev hakkında çalışanlara bilgi veren bir lider davranışını tanımlar. Lider, çalışanlara onlardan ne beklendiğine, işi nasıl yapacaklarına ve işin ne zaman biteceğine yönelik talimatlar verir. Yönlendirici lider, performansa yönelik açık ve net standartlar verir; kuralları ve yönergeleri çalışanların anlayabileceği şekilde düzenler.

Destekleyici liderlik, bir lider olarak arkadaşça ve yakın olabilmeyi, çalışanların insani ihtiyaçlarına katılabilmeyi kapsar. Destekleyici davranış, çalışanlar için çalışılan ortamın daha hoşa giden bir atmosfere dönüştürülmesine yardımcı olur. Bu liderlik tipi çalışanlara eşit davranır ve onların statülerine saygı duyar.

Katılımcı liderlik, çalışanları karara katılmaya davet eder. Lider, çalışanları ile bir araya gelerek onların fikrini alır; grup ya da örgütün nasıl yönetileceğine ilişkin önerilerini kararla bütünleştirir.

Başarı odaklı liderlik, çalışanları, mümkün olan en yüksek düzeyde performans göstermeye zorlar. Çalışanlardan yüksek standartlarda mükemmellik bekler ve süreli bir gelişim arzular. Çalışanlardan çok fazla şey beklemenin yanında onların iş başarma kapasitelerine yönelik yüksek derecede güven duyar.

Yol-amaç teorisi, özellikler yaklaşımındaki gibi lideri tek tip bir liderliğe hapsetmez. Liderler, kendi tarzlarını duruma ya da çalışanların motivasyon ihtiyaçlarına uyumlu hâle getirebilmelidirler. Örneğin çalışanlar bir görevde yönlendirici, diğer bir görevde katılımcı liderlik davranışına ihtiyaç duyuyorlarsa lider, kendi tarzını onların ihtiyaç duyduğu şekilde değiştirebilmelidir. Farklı durumlar, farklı türde liderlik davranışlarını gerektirebilir.

Vroom ve Yetton'un normatif kuramı

Astların karar verme sürecine katılma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimini geliştirmiştir. Bu modelde iki durumsallık değişkeni vardır:

- Kararın kabulü ve kalitesi
- Liderlik biçimi

Vroom ve Yetton, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir. Beş alternatif liderlik tarzını öneren normatif bir modeldir. Modelde odak noktası liderin astlarını kararlara katmalarıdır.

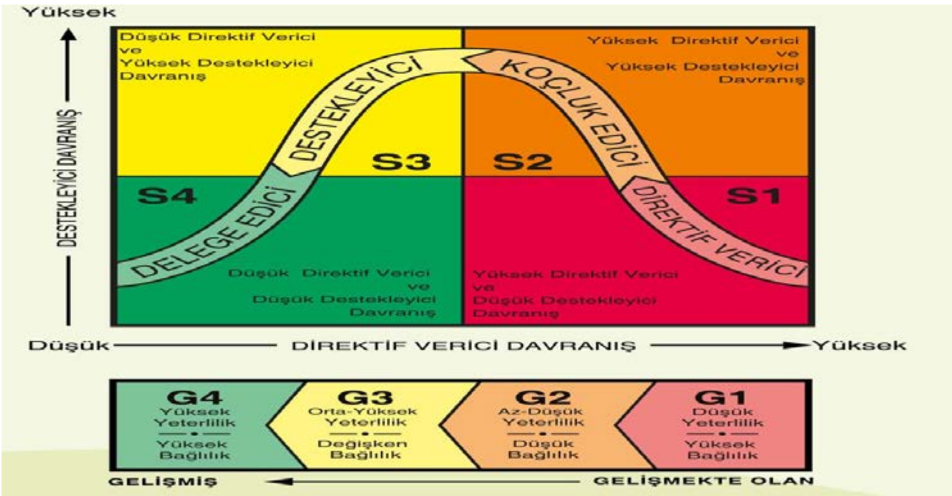
Liderlik Biçimleri	Liderin astlarını karar verme süreçlerine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
	Düşük (Otokratik)
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.	2
Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider sorunu grupla paylaşır, astları grup hâlinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5
	Yüksek (Demokratik)

Hersey ve Blanchard'ın durumsallık yaklaşımı

Bu kuram, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Temel varsayımı, lider etkililiğinin lider davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır. Görev yönelimi, ilişki yönelimi ve olgunluk düzeyi bu modelin boyutlarıdır.

Olgunluk;

- İş olgunluğu: Performansına etki eden eğitim ve deneyim ile ilgili,
- Psikolojik olgunluk: Başarı ihtiyacı ve gönüllü olarak sorumluluğu kabul etmesine yönelik.

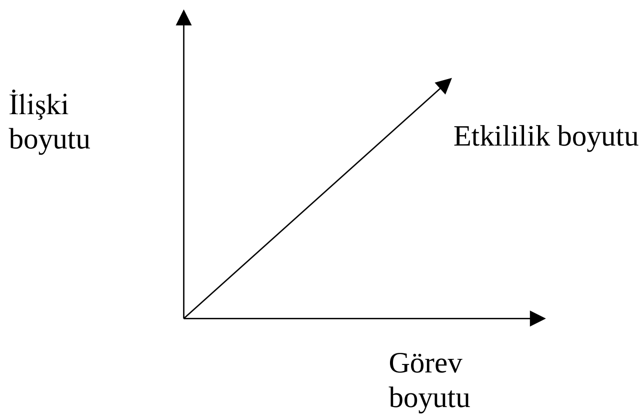


İZLEYENLERİN OLGUNLUĞU

Şekil 20. Hersey ve Blanchard'ın durumsallık yaklaşımı.

Modele göre izleyenlerin olgunluğu geliştikçe, lider daha çok delege edici ve destekleyici davranış geliştirmektedir.

Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı
Reddin'in Üç boyutlu Liderlik Kuramında görev ve ilişki boyutuna etkililik boyutu eklemiştir.



Şekil 21. Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı

Bu kurama göre etkili ve etkili olmayan liderlik biçimleri şöyledir:

Etkili liderlik biçimleri	Etkisiz liderlik biçimleri
Geliştirici	Misyoner
Yönetici	Uzlaştırıcı
Bürokrat	Otokrat
İyi niyetli otokrat	İlgisiz

20. Öğretimsel Liderlik
Etkili okul çalışmaları etkili okullarda yöneticilerin liderlik özelliklerine odaklanmıştır. Öğretim liderliği etkili okul çalışmalarının bir uzantısı olarak görülmektedir. Bilindiği gibi etkili okul çalışmaları öğrenci başarısı üzerinde durur ve öğrenci başarısında okulu önemli bir değişken olarak ele alır. Öğretim liderliğinde öncelik öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmedir. Bu durum öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayırır.
Öğretim liderliği, öğrenme ve öğretim süreçleri ile ilgili olan bir liderlik uygulamasıdır. Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısızı artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984, akt. Şişman, 2011).Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir (Burnett ve Pankake, 1990, akt. Şişman, 2011).Weber (1989), öğretim liderliğini;

- Okul misyonunu tanımlama,
- Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma,
- Öğretmenleri gözleme ve onlara dönüt verme,
- Program ve öğretimi yönetme,
- Öğretim programını değerlendirme olarak açıklar (Akt, Şişman, 2011)
  Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliğini;
- Okul misyonunun tanımlanması,
- Öğretim programının yönetimi,

- Olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak açıklar (Akt, Şişman, 2011).
  Reed ve diğerleri (1988) öğretim liderliğini;
- Öğretmenler arasında yakın ilişkiler geliştirme,
- Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme,
- Sınıf yönetimi konusunda rehberlik etme,
- Düzenli ve güvene dayalı okul ortamı oluşturma,
- Öğretmenlerin performansını değerlendirme,
- Öğretim yöntem ve tekniklerini açıklama olarak açıklar (Akt, Şişman, 2011).

Öğretimsel liderlik boyutları şöyledir (Şişman, 2011):

1. Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi
   a. Okulun misyon ve vizyonunun açıkça belirlenmesi
   b. Oklun ve eğitimin amaçlarının açıkça belirlenmesi
   c. Okulun ve eğitimin amaçlarının paylaşılması
   d. Amaçların uygulamaya yansıtılması
   e. Kaynakların amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması
   f. Öğrenciler ile ilgili yüksek standartlar oluşturulması
2. Okul programının ve öğrenmenin yönetimi
   a. Okulun eğitim programının oluşturulması
   b. Okul programında beklentilerin dikkate alınması
   c. Programlar arasında koordinasyon sağlanması
   d. Programla ilgili materyallerin sağlanması
   e. Programda temel beceriler üzerine yoğunlaşması
   f. Öğrenci gelişimi konusunda toplantılar yapılması
   g. Program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi
   h. Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi
   i. Okulda ve sınıfta zamanın etkili yönetimi
3. Öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi
   a. Öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi
   b. Öğrenciler ile yakın temas hâlinde olunması
   c. Öğrenci gelişimi ve başarısının sürekli izlenmesi
   d. Öğrenciler ile ilgili ortak standartlar oluşturulması
   e. Öğrenci durumları ile ilgili istatistikler tutulması
   f. Okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirme
   g. Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi
4. Okul kadrosunun geliştirilmesi
   a. Okul kadrosu için model olma
   b. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlama
   c. Okul kadrosunun performansını değerlendirme
   d. Öğretmenler ile sürekli iletişim ve temas hâlinde olma
   e. Öğretmenler için meslek, gelişme fırsatları hazırlama
   f. Çalışanları yenilik ve risk alma konusunda teşvik etme
   g. Öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama
   h. Çalışanların başarılarını ödüllendirme
5. Okul iklimi ve okul kültürü
   a. Paylaşma ve güvene dayalı öğrenme iklimi oluşturma
   b. Örgütsel çatışmaları etkili bir biçimde yönetme
   c. Okulda takım ruhu ve "biz" anlayışını yerleştirme
   d. Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme
6. Okul çevresinin yönetimi
   a. Çevrenin okula katılım ve desteğini sağlama

b. Ailenin okula katılımını ve desteğini sağlama

Öğretimsel liderlik neden önemli?

- Öğretim liderliğinin öğrenci öğrenme çıktılarını iyileştirmek için en etkili liderlik uygulaması olması,
- Öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı arasında ilişki olması,
- Öğrenmeyi geliştirme ve başarıyı artırmak için yapılan araştırma sonuçları.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları

- Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi
- Bir öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi
- İletişim sağlayan kişi olarak okul yöneticisi
- Görünen kişi olarak okul yöneticisi (Çelik, 2015, s.44).

Öğretimsel liderin özellikleri

- Daha yüksek öğretmen yeterliliğini sağlama
- Güçlü bir öğrenme kültürünü oluşturma
- Uygulamalarda tutarlılık sağlama
- Öğretmenler arasında iş birliğini artırma
- Öğrenci öğrenmelerinde ortak hedef oluşturma
- Sınıfa yakın lider olma

Öğretimsel liderin becerileri

- İletişim becerileri
- Etkili planlama
- Güvenirlik
- Yeterlik
- Ekip oluşturma ve iş birliği
- İyimserlik
- Ebeveynlerle etkileşim

İletişim becerileri: Liderlik başarısı için sözlü ve yazılı iletişim becerileri esastır. Bir öğretim lideri, öğrencilerin eğitimi ile ilgili niyetlerini etkili bir şekilde iletebilmelidir. İletişim için tüm kanallar kullanılmalıdır (E-posta, yüz yüze, sosyal medya vb.). Hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflerin tüm paydaşlarla etkili bir şekilde paylaşılması.

Etkili planlama: Okul müdürü okul düzeyinde, öğretmen sınıf düzeyinde etkili planlamayı gerçekleştirmelidir. Bir öğretim liderinin gerekli kaynakları araştırma ve sağlama yeteneği, öğrenmeyi geliştirir ve öğretmenlerin işlerinde daha etkili olmalarını sağlar.

Güvenirlik: Etkili bir lider çalıştıkları insanların güvenini kolayca kazanan, sadece iyi günlerde değil zor zamanlarda da çalışanlarla birlikte olan liderdir. Öğretimsel liderin açık, demokratik ve paylaşımcı olması güveni artırır. Öğretimsel liderin dengeli yargısı, öğretmenlerin onlara güvenmesine ve saygı duymasına yol açar. Bu durum okulda öğrenme topluluğunun oluşmasını sağlar.

Yeterlik: Okul yöneticileri, eğitim programını yönetirler. Öğretmenler, öğretim yöntemleri, eğitimdeki mevcut eğilimler ve etkili öğretimle ilgili diğer konular ile ilgili bilgiler için öğretim liderlerine güvenirler. Öğretim liderlerinin eğitim öğretimin tüm süreçlerinde yeterli olmaları gerekir. Müdürlerin kurumda örnek teşkil eden ve öğretimde yenilikleri teşvik etmek için önemli öğrenme hedeflerine odaklanan pozitifliğin ve şeffaflığın görünür bir temsili olmaları beklenmektedir.

Ekip oluşturma ve iş birliği: Bir okulun başarısından nihai olarak sorumlu olan kişi olarak öğretim lideri, yeni fikirlerin ve öğretim yöntemlerinin yaratılmasını geliştirmek için öğretmenleri ve öğrencileri birleştirmede usta olmalıdır. Öğretimsel lider etkili ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için birlikte çalışan güvenilir bir ekip oluşturabilmelidirler.

İyimserlik: Öğrenciler ve öğretmenler yöneticilerin tutum ve eğilimlerinden etkilenirler. Okul yöneticileri, durumları ne olursa olsun olumlu bir tutumu sürdürülmelidir. Bir öğretim lideri ne kadar iyimser olursa bu olumlu hava eğitime o kadar olumlu yansıyacak ve genel olarak bir pozitiflik yaratacaktır.

Ebeveynlerle etkileşim: Her ebeveyn çocuğunun okulda başarılı ve mutlu olmasını ister. Beklenti genelde bu yöndedir. Öğretim liderlerinin de bu beklentinin farkında olması gerekir. Ayrıca bir ebeveynin çocuklarının başarısındaki rolünün ve okulun başarısı üzerindeki etkisinin önemini kabul etmesi gerekir. Okul yöneticilerinin, aile üyeleri ile eğitim programı ve ders dışı etkinlikler gibi önemli konularda iş birliği yapması gerekmektedir. Velileri bu etkinliklere katılma konusunda heyecanlandırmak için okul yöneticileri bazen ebeveynlerin birbirlerini, öğretmenleri ve okul politikalarını tanımaları için atölye çalışmaları veya toplantılar düzenlemeyi tercih eder. Okul yöneticileri, ailelerin çocukları için öğrenme ortamını iyileştirmek onların için fikirlerini alabilirler.

Öğretmenler neler yapmalıdır?

Öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerini nitelikli yapma ile görevli olan kişilerdir. Öğretim liderliğinin merkezinde ve kilit görevdedir. Öğretmenlerin işe alınması sürecinde yöneticilerin buna dikkat etmesi ve onları bu konuda geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin de öğretimsel liderlik rollerini geliştirerek sürdürmeleri gerekmektedir.

Okulda öğretimsel liderlik nasıl güçlendirilir?

- Okulun açık ve net bir vizyona sahip olması
- Öğretmenlerin bireysel olarak güçlü yönlerini bilmemesi
- Öğretmenler ile iletişimi sürdürme
- Sürekli öğrenmeyi teşvik etme ve okulu öğrenme topluluğu hâline getirme
- Öğrenme ve öğretim süreçlerinde tutarlılığı sağlama
- Veriye dayalı öğrenme gelişimini sağlama ve takip etme

21. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik, 1980’li yıllarda örgütsel kültürle ilgili araştırmaların neticesinde ortaya konulan bir liderlik yaklaşımıdır. Kültürel lider, örgütün değerlerinin biçimlendirilmesi, somutlaştırılması, normların astlar ve tüm örgüt paydaşlarınca içselleştirilmesini sağlayan kişidir. Kültürel liderlik örgütteki bireyler tarafından paylaşılan; ideolojiler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi sürecidir. Kültürel liderlik, kültürel ve sembolik süreci kullanmayı içerir. Bir sosyal sistem olarak okulun kültürel liderlik perspektifinde konumu incelenirken kültür ve liderlik kavramlarına hem yönetim bilimi açısından hem de sosyo-kültürel açıdan yaklaşılmalıdır. Okul yönetiminde kültürel liderlik konusu ile ilgili alan yazın çalışmasında ise 1960’larda Getzels ve arkadaşlarının eğitimsel liderliğin kavramsal çerçevesini belirlediği görülmektedir. Bu modelde sosyal bir sistem olarak okulun üç boyutu ele alınmıştır. Bunlar:

- Bireysel
- Kuramsal
- Kültürel boyutlarıdır.

Kültürel liderlik, okulun misyonunu yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin kullandığı bir liderlik biçimidir (Sergiovanni ve Starratt, 1988, akt. Çelik, 2000). Kültürel liderlik; örgütte kültürel değerler oluşturma, geliştirme, koruma ve kültürel anlam çıkarma sürecini içeren bir iklim yapısında kilit değerleri örgüt ortamında canlı tutarak örgütsel misyonu bu yolla oluşturmayı amaçlamaktadır (Sergiovanni ve Starrat, 1988, akt. Çelik, 2000).

Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi, örgütsel kültüre yön vererek istenilen niteliklere sahip öğrencinin yetişmesine katkıda bulunmaktadır (Hallinger ve Leithwood, 1996, akt. Çelik, 2000). Kültürel liderin davranışlarını, liderlik yaptığı örgütün kültürü yanında yaşadığı toplumsal kültürü de etkiler. Çünkü kültür değişimini sağlayan kurumların başında okullar gelmektedir. Bu yüzden okul yöneticisinin sergilediği kültürel liderlik rolü çok önemlidir (Tuhaoğlu ve

Gedikoğlu, 2009). Okul yöneticilerinin çalıştıkları okullarda etkili olabilmeleri açısından sergileyecekleri kültürel liderlik rolleri büyük önem taşımaktadır. Bu roller (Çelik, 1997):

- Yorumlayıcı Rol
- Sunucu Rol
- Resmî Rol

Yorumlayıcı rol:
Okul yöneticisinin okulun kültürel misyonunu, değerlerini, normlarını ve inançlarını kavraması ve bunları öğretmenlerin ve öğrencilerin anlamalarına yardımcı olmasıdır. Bu bağlamda okul yöneticisi okulla ilgili birtakım semboller, sloganlar ve simgeler geliştirmelidir. Okul yöneticisinin bu rolünün amacı; okulun görevlerini, normlarını ve değerlerini belirleme, yorumlama ve insan ilişkilerinde danışmanlık rolünü oynamadır.

Sunucu rol:
Okul kültürünün temel değerlerine, normlarına uygun davranışları sergileyerek diğerlerinin de bundan etkilenmesini ve ona uygun davranmasını sağlamaya çalışır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin dışında da öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle ilgilenmek okul, çevre ve toplumsal sorunlar üzerinde görüş alışverişinde bulunmak da bu rolün gerektirdiği davranışlardır.

Resmî rol:
Okul yöneticisinin kendisine verilen ve yasalarla, yönetmeliklerle belirlenen resmî rolleri vardır. Genel anlamda yasal olarak okul yöneticisi bu görevleri yerine getirmek için görevlendirilmiştir. Bu rolle asıl vurgulanmak istenen nokta, kültürel değerlerin okulda ve çevrede resmîlik kazandırılması ve benimsetilmesine çalışılmasıdır.

Kültürel lider davranışları iki boyutta gösterilmektedir (Çelik, 1997):

Var Olan Kültürü Koruma

- Alt kültürler arası bölünmelerin bütünleştirilme ve çatışma unsurlarının azaltılması,
- Örgütsel yapıda yer etmiş kültür unsurlarını süzerek kurumsal amaca yönlenme konusunda yararlı olan, motivasyon etkisi olan kültür unsurlarının canlı tutulması.

Yeni Bir Kültür Oluşturma

- Eski kültürü zayıflatarak yeni kültür oluşturma,
- İzleyenleri etkileyerek onlarla bütünleşme, kişisel niteliklerini kullanma becerisi.

Eğitimin lideri olmak zorunda olan okul yöneticisi, okul kültürünü daha çekici bir hâle getirip eğitimin kalitesini yükseltebiliyor ve bu kültürü kullanıp öğrencilerde istendik davranış değişikliklerini meydana getirebiliyor, onların başarısını arttırabiliyorsa ve okul iş görenlerinin daha fazla doyum almasını sağlayabiliyorsa o okul yöneticisinin etkili bir kültürel lider olduğundan da söz edilebilir.

22. Moral (Etik) Liderlik

Moral (etik) liderlik, moral gücüne dayanarak astlarını etkilemeye yönelik liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır (Sergiovanni, 1992, Çelik, 2000). Owens'a (1998, s.210) göre etik liderlik kavramı birbiri ile ilişkili üç görüşü içermektedir:

- Liderlerle takipçileri arasında sadece güç ilişkisi değil; ortak gereksinimlere, istek ve değerlere yanıt verici bir ilişki de vardır. Bu ilişkide izleyenlerin katılımının sağlanması, aradaki ilişkinin samimi olmasını sağlar.
- İzleyenler liderlerin kararlarına tepki göstermede özgürdürler. İzleyenler bilgiye dayalı, bilinçli karar verme ve seçim yapma yeteneğine sahiptirler. Liderleri, kendi istekleri ile takip ederler. Gerektiğinde liderlik sürecine katılırlar, gerektiğinde geri çekilirler. Etik liderlik, dönüşümsel liderliğin en üst düzeyi olarak tanımlanır.
- Etik liderlik, izleyenlerin temel istek ve gereksinimleri ile değerlerinden kaynaklanır ve daima onlara döner.

Farklı araştırmacıların etik liderlik ile ilgili ortaya koydukları özellikler şöyledir:

Araştırmacılar	Özellikler
Burns, 1978	Ortak değerleri, istekleri ve ihtiyaçları temel alma-cevap vermek, hizmetlerini bu yönde kullanmak, yetki paylaşmak, izleyenlerin bağlılıklarını sağlamak, ekonomik, politik veya sosyal değişimler konusunda verdikleri sözleri yerine getirmek, sadece vaaz vermemek, salt dindarlığı ya da toplumsal gelenekleri vurgulamamak.
Brown ve diğerleri, 2005	Birliği sağlamak, sadık ve dürüst olmak, diğerleri ile ilgilenmek ve rol model olmak.
Harvey, 2004	Değerleri ve etik bilinci oluşturmak, insanlara sorumluluk vermek, başkalarına örnek olmak, değerler çerçevesinde karar vermek, politika ve uygulamaların uyum içinde olmasına özen göstermek, değerler ve etik konusunda eğitim vermek, algılara dikkat etmek, istikrarlı ve hızlanan bir değişime odaklanmak, etik değerlere sahip insanları işe almak ve yükseltmek, değişime açık olmak.
Starratt, 1994	Bağımsız hareket etmek.
Treviño ve diğerleri, 2003	Dürüst, güvenilir, adil olmak, kurallara uygun karar vermek, kişisel ve mesleki yaşamında etik olmak, insanlarla ilgilenmek, insancıl olmak, etik konusunda rol-model olmak, etik sohbetler geliştirmek, çalışanlarını eğitmek, çalışanlarını etik açıdan ödüllendirmek-cezalandırmak.
Bandura (1986)	Liderler sözüne güvenilir, ilgi çekici kişilerdir, değerleri ve davranışları toplum tarafından gıptayla izlenir, ileri düzeyde açık etik standartları örgüt çalışanları için belirlemiştir, gerekirse izleyenlerini bu standartlara göre ödüllendirebilir ya da cezalandırabilir.
Tupes ve Christal, 1961	Diğergam olmak, güvenilir olmak, aklıselim olmak, nazik olmak, işbirliğine açık olmak, çalışanları ile olumlu ilişkiler kurabilmek, görev bilincine sahip olmak, saygılı olmak, kararlı olmak; kendi kendini kontrol etmek, dikkatli, düşünceli olmak.

Havel tarafından moral liderlik için 4 V modeli ortaya koyulmuştur:

- Values (değerler)
- Vision (vizyon)
- Voice (ses)
- Virtue (erdem) (Havel, 1993, akt. Çelik, 2000).

Liderlerin bilmesi gereken etik ilkeler şunlardır:

- Yüksek etiksel şifreli değerler ve inançlar, davranışları ve konuşma biçimini etkiler.
- Etiksel gelişmenin cesaretlendirilmesi, ileri düzeydeki tartışma ve çatışmaların daha özgür bir ortamda oluşmasını sağlar.
- Lider, örgütteki informal grupların varlığına gerek duymadan etiksel davranışların doğruluğunu öğrenebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışların gelişmesini önleyebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışlar üzerinde asla ısrar etmez ve bu davranışları uygulamaya çalışmaz.
- Etik ilkeler, liderin yaşamında sürekli başvurması gereken rehber ilkelerdir (Çelik, 2000, s.93).

Etik ilkelerden sapma sebepleri:

- Örgüt kültürü: Çalıştığı kurumun kültürünün doğruluğuna inanma,
- Alt kültür: Üye olduğu alt grup kültürü baskın,
- Kişilik ve felsefe: Güçlü kişilik ve yaşam felsefesi (Covey, 1998, akt. Çelik, 2000).

Eğitimde moral liderlik:

Okul yönetiminde başarılı olmak için yeterliklere uygun ahlaki inançlar, ölçütler ve eğilimler setinin belirlenmesi gerekir. İnançlar dikkate alınmadığı zaman kişinin yeterlikleri yanlış kullanılabilir. Okul yöneticileri için geliştirilen etik ölçütler (Çelik, 2000, s.99);

- Öğrencilere yönelik karar verme ve uygulama etkinliklerinde en iyi temel değerlere uyulmalıdır.
- Mesleki sorumluluklar dürüstlük ve bütünlük içinde yerine getirilmelidir.
- Bütünün bireysel hakları ve ilkelerini desteklemelidir.
- Ulusal ve yerel kanunlara itaat etmelidir.
- Standartları koruyarak sürekli mesleki gelişmeyi sağlamalıdır.
- Örgütsel sözleşmelere onuruyla uymalı ve bağlılık göstermelidir.
- Politik, sosyal, dinî ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınmalıdır.

Okul yöneticisinin etik sorumluluğu (Çelik, 2000, s.100);

- Kendine karşı sorumluluk,
- Örgütsel sorumluluk,
- Toplumsal sorumluluk

Etik liderin bulunduğu okul;

- Öğrenen örgüttür,
- Her öğrencinin öğreneceğine inanır,
- Araştırma ortamı sağlar,
- Onurlu olmaya saygı gösterir,
- Paydaşlar okulda doğru olanı yapmaya çalışır.

Houle ve Gimas'e (2006, s.12) göre etik boyutları;

- Sadakat
  - Diğerlerinin doğrularına saygı duymak
  - Mahremiyeti korumak
  - Dürüstçe hareket etmek
- Hakkaniyet
  - Tarafsızlığı korumak
  - Farklılıklara hassasiyet göstermek
  - Etik görüşlere yer vermek
- Etik davranış
  - Karar verirken ulusal ve yerel kanunlara itaat etmek
  - Nesnel kararlar verebilmek
- Kendini bilmek
  - Kişisel değerleri ve inançları geliştirmek
  - Güçlü yanları ve zayıf yanları tanımak

Rebore'a (2001, s.90) göre okul yöneticisinin etik lider olarak sahip olması gereken belli başlı özellikleri şunlardır:

- Toplumsal yapı içinde eğitimin amacı ve liderin rollerinin bilgisine sahip olması,
- Etik hakkında değişik bakış açıları ve değerler bilgisi,
- Okulu daha iyi bir topluluk yapma konusunda istekli olması,
- Kişisel ve mesleki değerleri inceleme konusunda istekli olması,
- Etik değerleri ve inançları davranışlarla ifade etme konusunda diğer insanlara ilham vermesi,
- Okuldaki işler için sorumluluğu kabul etmesi,
- Eğitim amacını, kişisel kazancından daha üstün tutması,
- Öğretmenlere eşit, adil ve saygılı davranması,

- Yasal zorunluluklara dikkat etmesi,
- Okulda çalışan diğer insanların etik değerlere bağlı davranmasını sağlaması,
- Gerektiği yerde kanunlara ve yasalara başvurmasıdır.

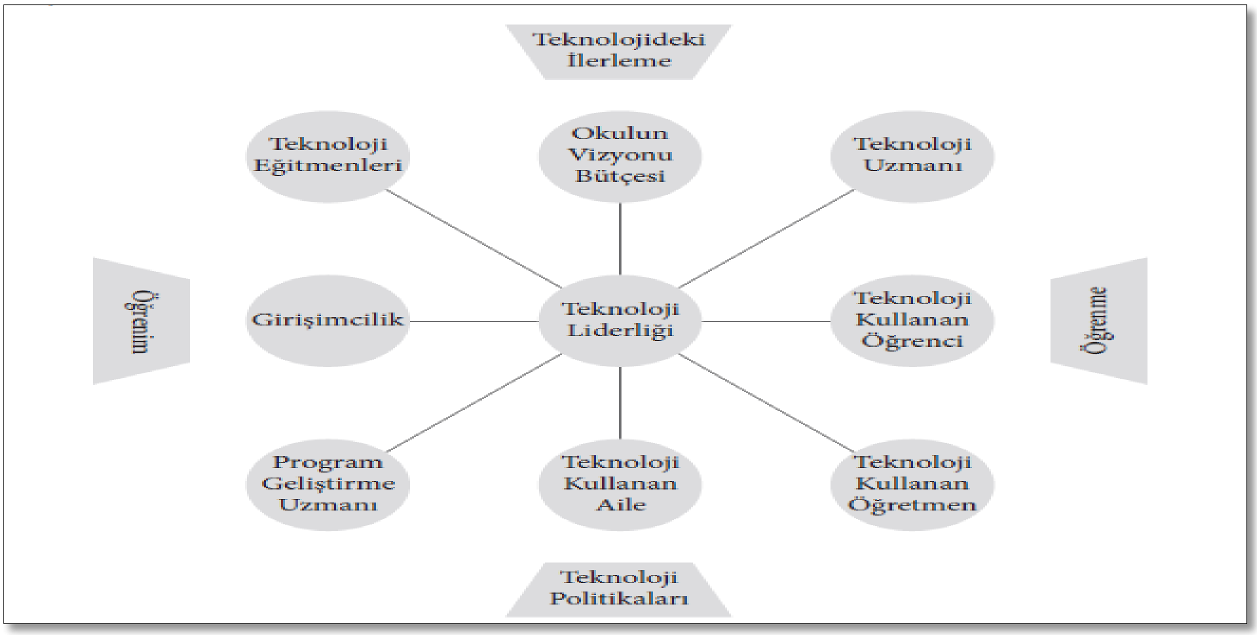
23. Teknolojik Liderlik

Dijital dünyadaki hızlı gelişmelere okul yöneticilerinin de ayak uydurması ve eğitim öğretim işlerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin başta kendilerinin teknolojik okuryazarlık düzeyini belli bir seviyeye çıkarmaları ardından da okullarında bir teknoloji kültürü oluşturmaları beklenmektedir (Çoban, 2021,s . 57). Teknoloji lideri; tüm paydaşların katılımıyla ortak vizyon oluşmasını sağlayan, öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanılmasına teşvik eden, paydaşların mesleki anlamda teknoloji gelişimini takip eden, değerlendiren ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun eğitsel faaliyet sağlayan; teknolojinin eğitime girdi olarak girmesini dünya çapında izleyen ve lideri konumundaki eğitim örgütüyle bütünleşmesine rehberlik eden kişidir. (Çoban, 2021, s. 57). Okul yöneticisinin, teknoloji kullanma, aktarma becerisinin olması ve bu beceriyi idari faaliyetler ve öğretimde eğitsel faaliyetlere aktararak işe koşması teknoloji liderliğinin ürünüdür (Afshari, Kamariah, Luan, Samah, ve Fooi, 2008, akt. Çoban, 2021). Teknoloji liderliği konusunda Anderson ve Dexter (2005), bir model geliştirmiştir. Bu modelde teknoloji alt yapısı, teknoloji liderliği ve teknoloji çıktıları ana başlıkları altında okul yöneticisinin teknoloji liderliği görevleri belirlenmiştir.



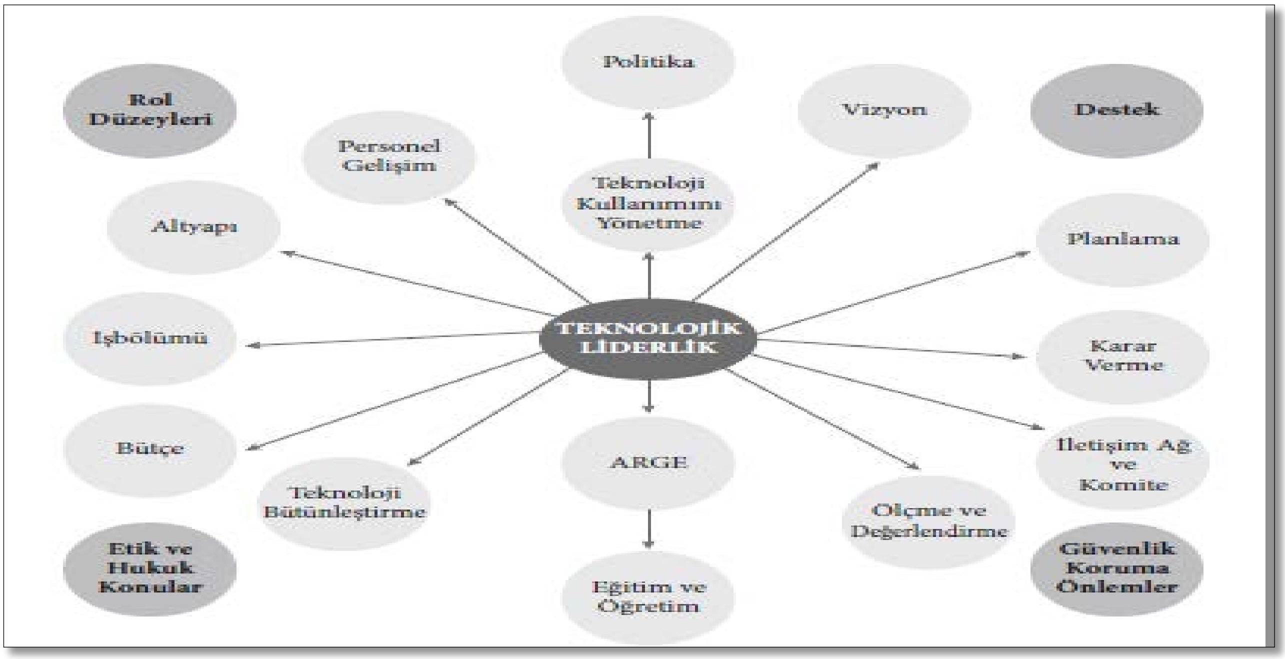
Şekil 22. Teknoloji liderliği modeli
Kaynak: Anderson ve Dexter, 2005, akt. Çoban, 2021.

Okul yöneticileri FATİH Projesi, e-Okul, EBA ve MEBBİS gibi uygulamalar ve etkileşimli tahta, tabletler gibi donanımlar ile okul içinde doğal bir teknoloji kültürünün içindedirler. Bu teknoloji kültürünün sağlıklı işlemesi konusunda hem kendi bilinç düzeyleri ve kapasiteleri yüksek olmalı hem de okul paydaşlarının bu teknoloji kültürü içinde kapasitesini artırıcı olanaklar sağlama konusunda girişimlerde bulunmalıdırlar. Okul kültürü, içerisindeki bu teknolojik uygulamaların devamlılığını sağlamak, bu uygulamalardaki fonksiyonları kavramak, eğitim ve öğretim süreçlerindeki iş ve işlemleri özümsemek noktasında teknoloji liderliği önemlidir (Durnalı, 2020).



Şekil 23. Teknoloji liderliği modeli
Kaynak: Davies, 2010, akt. Çoban, 2021.

Türkiye'de de Durnalı (2018), teknoloji liderliği üzerinde yürütülen birçok çalışmanın teknoloji liderliği boyutlarını, rollerini ve modellerini incelemiş, benzer ve farklılıklarından yola çıkarak kavramsal bir model ortaya koymuştur.



Şekil 24. Teknoloji liderliği kavramsal modeli
Kaynak: Durnalı, 2018.

Teknolojik liderlik davranışları sergileyen bir okul yöneticisinin üç temel odakla bu davranışlarını sergilemesi beklenir.

- İnsan odaklılık,
- Vizyon ve destek odaklılık,
- İletişim ve iş birliği odaklılık.

İnsan odaklılık boyutunda; okul yöneticisi, teknolojinin insanların gelişimi ve eğitim öğretim sürecinde etkili bir araç olduğunu bilmesi ve bu aracın asli görevinin insan kapasitesini

geliştirmek olduğunu görmesi gerekir. Okulda teknoloji kullanımında bilgi güvenliği, etik kurallara uyma, insani değerleri göz önünde bulundurma ilkeleri doğrultusunda hareket edilmelidir.

Vizyon ve destek odaklılık boyutunda; okul yöneticisi, okulda teknolojinin kullanımı, teknolojik konularda güncel gelişmeleri takip etme ve geleceğin teknolojik dünyasında neler olacağı ile ilgili öngörüler oluşturma noktasında kendisini geliştirerek eğitim öğretim sürecini daha iyi yönetecektir.

Ortak vizyonda okulun gideceği yönde gerekli olan teknolojik kaynak ihtiyaçlarını da belirleyecektir.

Destek boyutunda ise, özellikle öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda mesleki gelişimlerini destekleyici bir rol oynayacaktır.

İletişim ve iş birliği odaklılık boyutunda; okul yöneticisi, hem okul içi iletişimde hem de okul-çevre arasındaki iletişimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalıdır (Çalık, Çoban, ve Özdemir, 2019). Okulda teknoloji kültürünün gelişmesi ve öğrenme süreçleriyle bütünleştirilmesi sürecinde okul aktörlerinin iş birliği büyük önem taşımaktadır. Okulda teknoloji kültürünün gelişiminde okul yöneticisi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme noktasında çevreyle de iş birliği içinde olmalıdır.

24. Dağıtımcı Liderlik

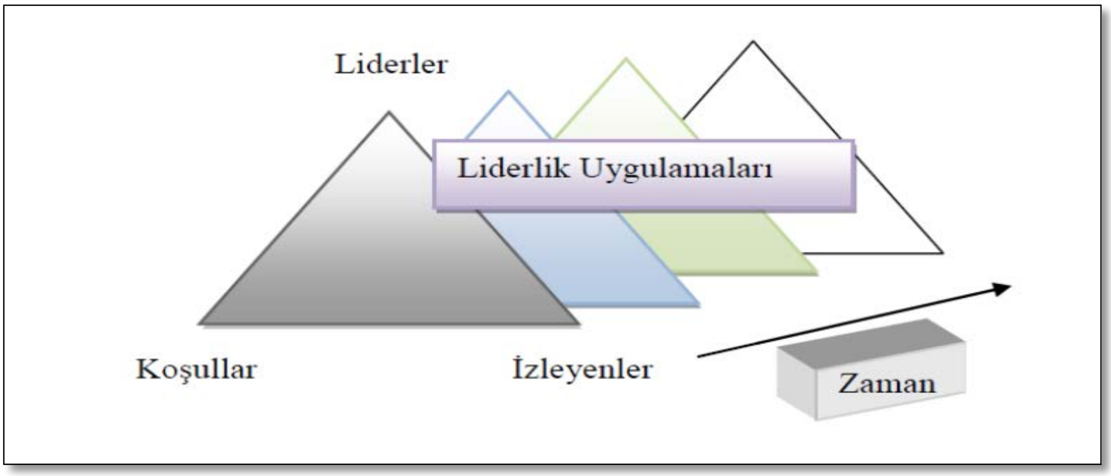
1954 yılında Gibb tarafından ilk defa dağıtımcı liderlik kavramı kullanılmıştır. Liderliğin bir takım işi olduğunu iş birliği ve iletişim ile ortaya çıktığını savunur. Benne ve Sheat'e göre lider ve bireyler arasındaki etkileşim ile liderlik ortaya çıkar. French ve Synder'a göre lider ve gruptakilerin birbirlerini etkilemeleri sonucu liderlik oluşur. Katz ve Kahn liderliğin grubun tamamına yayıldığını söyler. Schein liderliğin ve işlerin doğru paylaşıldığı sürece örgüt etkinliğinin artacağını ifade eder. Dağıtımcı liderlik liderliği takımlar, gruplar ve örgütsel özellikler ile birlikte ele alır. Bir değişimi gerçekleştirmek için birilerinin başta olması gerektiği varsayımınıza karşı çıkar (Heller ve Firestone, 1995).

Eğitim örgütleri için çalışmaları ortaya koyan bu teoriye göre okullar tek bir kişinin baş edemeyeceği kadar karmaşıktır (Heller ve Firestone, 1995). Bu karmaşık görevler birey ve roller arasında dağıtılmalıdır. Paylaşılan okul liderliği olarak da ifade edilen bu model liderliği bireysel liderin yaptıklarından daha fazlası olarak görür.

Dağıtımcı liderlik te belirli liderlik görevleri olarak yasallaştırılmış işler, birçok liderin ve takipçilerinin dinamik etkileşimi ile kurulur. Dağıtımcı liderlik modellerine göre okullar liderlik görevlerini yerine getirmek için çeşitli birey ve rollere güvenirler. Alanyazın incelendiğinde üç dağıtımcı liderlik modeli karşımıza çıkmaktadır. Bunlar sırasıyla;

- Spillane'in dağıtımcı liderlik modeli,
- Gronn'un dağıtımcı liderlik modeli
- Elmore'un dağıtımcı liderlik modelidir

Spillane'in dağıtımcı liderlik modeli



Şekil 25. Spillane'nin dağıtımcı liderlik modeli

Spillane ve diğerleri (2003) dağıtımcı liderliğin okullardaki durumunu incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin tek başlarına lider olmamaları gerektiğini ve okulun bütün bir şekilde liderlik faaliyetlerini yerine getirmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

- Artı Lider (Leader-Plus Aspect): Artı Liderlik anlayışında klasik liderlik modelinden uzaklaşılmıştır. Bir okuldaki formal lider olan kişi liderlik vasfını tek başına üstlenmez ve okuldaki her birey liderlikte üzerine düşen görev ve sorumluluğu yerine getirir.
- Liderlik Uygulaması (Leadership Practice) : Liderlik uygulaması anlayışı sadece liderliğin gerçekleştirilmesini değil aynı zamanda okulunun olanakları ve büyüklüğü gibi konuların yönetime ve yöneticinin öğretmenlerle olan etkileşimine de etki edebileceğini kapsamaktadır.

Gronn'un dağıtımcı liderlik modeli

Gronn'a (2008) göre liderlik, birikimli yaklaşım ve bütüncül yaklaşım olarak iki çerçevede incelenebilir. Birikimli liderlik yaklaşımına göre, liderlik gruptaki bireyler tarafından paylaşılmaktadır. Bu yaklaşımda, çalışanların tamamı ya da bir kısmı kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda liderliğe katkıda bulunmaktadır.

Bütüncül yaklaşıma göre liderlik ise yetki vermek, iş birliği yapmak ve paylaşmak gibi demokratik bir yönetim anlayışında gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda örgütsel kazanımlar, bireysel çabalara göre değil, tüm üyelerin katkıları sonucu oluşan bütüne göre değerlendirilmektedir (Aslan ve Ağıroğlu Bakır, 2015; Gronn, 2003).

Elmore'un dağıtımcı liderlik modeli

Elmore, kurumdaki kişilerin mevkiine değil, onların sahip olduğu bilgi ve birikime bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Okul liderliği anlayışında ise öğrencilerin öğrenmesi en çok etkilenen değişken olarak belirtilmektedir. Elmore, Dağıtımcı Liderlik Modelinde öğretim sürecine odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır

Liderlikteki amaç kurumda yer alan her kişinin dikkate alınması ile uygulamaların yerine getirilmesidir. Öğrenmenin devamlı olması eğitimsel gelişme açısından önemlidir. Liderler rol model olmalıdır. Okullardaki geliştirme uygulamaları, farklı uzmanlık alanlarındaki çalışanların ortaklaşa yürüttüğü faaliyetlerden oluşmalıdır. Yalnızca liderler değil aynı zamanda izleyenler de ortak bir sorumluluk bilinci taşımalıdır (Elmore, 2000). **Mesleki öğrenme toplulukları** ve **aile katılımı**, liderliği okul geneline yaymanın bir yoludur. Joyce Epstein'a göre aile katılımı için yapılabilecekler:

- Ebeveyn eğitim sınıfı oluşturma,
- Karneler dağıtılırken birlikte olma,

- Ev ödevleri hakkında velileri bilgilendirme ve öğrencilere soru sormalarına cesaretlendirme,
- Okul yönetimine dâhil etme,
- Tüm hizmetler hakkında bilgilendirme.

25. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Vizyoner liderler, örgütün geleceğine yönelik bir vizyon geliştirirler. Etkili lider, vizyon sahibi olmalıdır. Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmidir. Vizyon gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun, bugün için düşünce düzeyinde oluşturulmasıdır.

- Kişisel vizyon: Kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resim iken,
- Paylaşılan vizyon: Değişik örgütsel etkinliklerde tutarlılık sağlayan bir ortaklık duygusu oluşturur. Paylaşılan vizyonun gücü geleceği ortaklaşa dert edinme anlayışına dayanır (Senge, 1996).

Vizyon yokluğu örgütsel baş dönmesine yol açar ve körlüğe götürür. Örgütler her zaman olumlu vizyon taşımayabilir. Olumsuz vizyonlar olumlu vizyonlardan daha da yaygındır. Olumsuz vizyon gücünü korkudan, olumlu vizyon ise gücünü istekten alır (Senge, 1996).

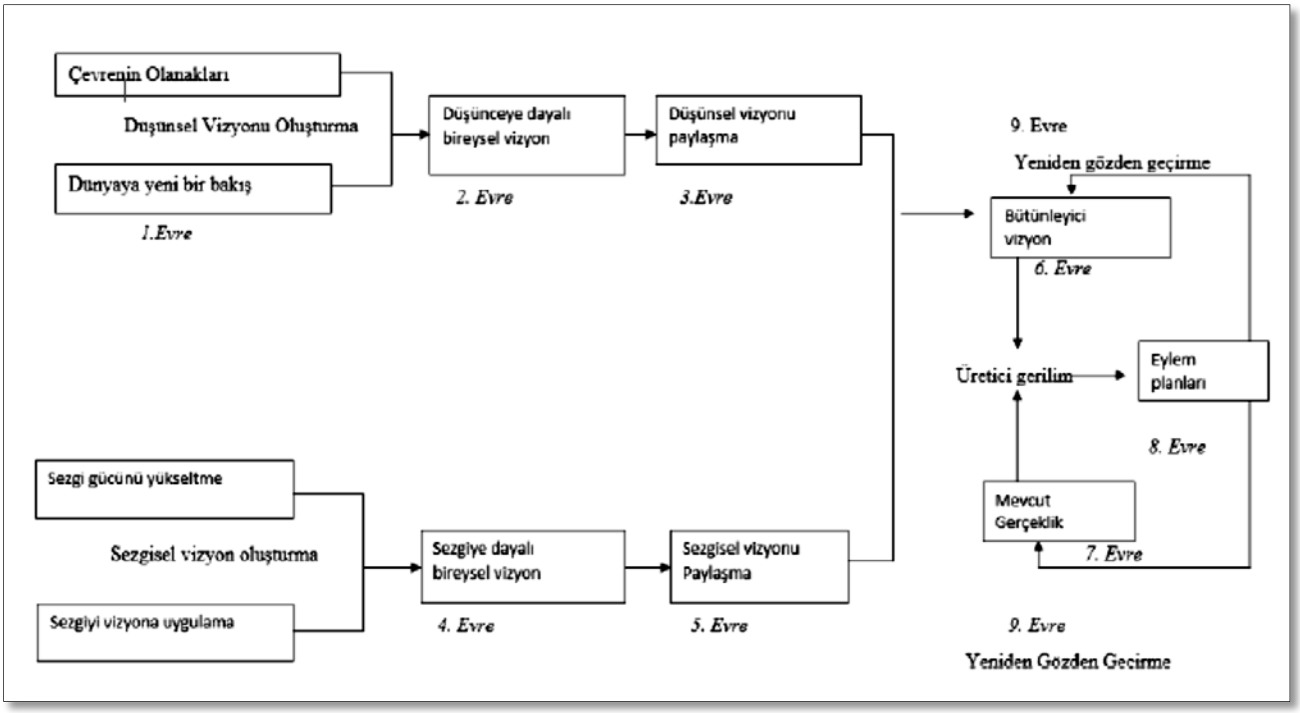
Vizyonlar iş görenleri nasıl etkiler?

- Duygusal uyarma ve çekicilik
- Ateşleme ve hayran bırakma
- İtici güç ve alışkanlıklar oluşturma
- Hatırlama yeteneği geliştirme
- Yenilikçiliği destekleme
- Öncülük etme ve bütünleşme
- Yön gösterme ve yol aydınlatma

Vizyoner lider diğer yöneticilerden farklı olarak değişik gelişmeleri ve olayları okuyabilme yeteneğine sahiptir.

> *"Bir buluşa doğru yolculuk yapabilmek için yeni manzaralara değil, yeni gözlere ihtiyaç vardır."*
>
> Marchel Proust

Vizyoner lider yeni bir gözle geleceğe bakabilen liderdir. Vizyon geliştirme karmaşık bir süreçtir. Vizyon birden bire ortaya çıkmaz. Sezgi ve düşünce dünyasının geliştirilmesi, dünyaya farklı bir bakış açısını sağlar. Düşünsel ve sezgisel vizyonun bireysel düzeyden örgütsel düzeye çıkarılması, her iki vizyonun bütünleşmesi ile mümkün olabilir.



Şekil 26. Vizyon Oluşturma Süreci
Kaynak: Parikh ve diğ, 1996; akt. Çelik, 2000, s. 169.

Vizyoner lider üç davranışı gerçekleştirmelidir:

- Yolu görmek: Geleceğe yönelik projesi ve tasarımı olan lider
- Yolda yürümek: Kararlı lider
- Yol olmak: Yol açan ve arkasında sürükleyen lider

Vizyoner okul yöneticisi hem sezgi hem de düşünce gücünü kullanarak, vizyonun okulun ortak bir resmi haline gelişmesin sağlayabilir. Bunu için okul yöneticisinin okulu gelecekte nasıl görmek istediğini belirlemesi gerekir. Vizyoner lider olarak okul yöneticisinin en önemli rolü ortak vizyonun okul kültürüyle kaynaşmasını sağlamaktır. Bazen bir öğretmenin geliştirdiği vizyon da okulun ortak vizyonu olabilir.

26. Dönüşümcü Liderlik

James MacGregor Burns (1978) dönüşümcü liderlik çalışmalarının başlatıcısıdır. Onun fikirlerinden etkilenen Bernard Bass (1985), sosyal örgütlerde liderler için oldukça geniş kapsamlı ve etkili bir model oluşturmuştur (Hoy ve Miskel, 2012, s. 396). Bass'a göre üç temel liderlik çeşidi vardır;

- Laissez-faire (serbest bırakıcı)
- İşlemci (transactional) [sürdürümcü, etkileşimci]
- Dönüşümcü (transformational) [dönüştürücü]

Laissez-faire (serbest bırakıcı) liderlik, çalışanlarla etkileşimin olmaması olarak ifade edilir. Bu tip liderler önemli konularda fikirlerini belirtmekten ve harekete geçmekten kaçınırlar, kararları yapmak veya ertelemek konusunda başarısız olurlar, sorumluluktan kaçınırlar, dönüt vermezler ve otoritenin devam etmesine izin verirler (Bass, 1998). Ofisinde oturan, az öğrenci ve öğretmen ile görüşen, ilgilenmeyen, her şeyin olduğu gibi devam etmesine izin veren yönetici.

İşlemci liderler,

- Çalışanlarını ödüllendirerek motive ederler,
- Çalışanların işten ne istediklerini bilirler ve bunu onlara sağlarlar,
- Çalışanların anlık ihtiyaçlarını karşılarlar.

İşlemci liderliğin üç boyutu vardır. Bunlar (Antonakis, Avolio, ve Sivasubramaniam, 2003);

- Şartlı(koşullu) ödül
- İstisnalarla (beklentilerle) yönetim (aktif)
- İstisnalarla (beklentilerle) yönetim (pasif)

Şartlı (koşullu) ödül: Çalışanlarının performanslarına bağlı olarak onlara ödüller veren liderlik davranışıdır. Çalışanlara liderlerin isteklerine karşılık kendi istekleri verilmektedir.

İstisnalarla yönetim (aktif): Liderlerin standartlara uygun olma konusundaki ısrarları anlamına gelir. Liderler astlarını takip eder ve sorun çıktığında müdahale ederler.

İstisnalarla yönetim (pasif): Liderlerin sorunlar ciddi bir hal aldıktan sonra harekete geçmeleridir. Öncesinde harekete geçmek için geç kalmaları anlamına gelir.

Bass, dönüşümcü liderliği işlemci liderliğin geniş biçimi olarak değerlendirir. Dönüşümü liderler değişimi destekler ve çok aktiftir. Çalışanların ortak içsel bilgilerinin farkındalık seviyesini yükseltirler ve çalışanlara yüksek performans sonuçlarına ulaşmada yardımcı olurlar. Bass'a göre bunlar, onları diğer liderlik tarzlarından ayıran dönüşümcü bir liderin ayırt edici özellikleridir.

Dönüşümcü lider: Takipçilerin motivasyonunu ve olumlu gelişimini teşvik eder. Örgüt içinde ahlaki standartları örnekler ve diğerlerini de aynı şekilde teşvik eder. Açık değerler, öncelikler ve standartlarla etik bir çalışma ortamını teşvik eder. Çalışanları kişisel çıkar tutumundan ortak yarar için çalıştıkları bir zihniyete geçmeye teşvik ederek örgüt kültürü oluşturur. Özgünlük, işbirliği ve açık iletişime önem verir. Koçluk ve mentorluk sağlar, ancak çalışanların karar vermesine ve görevlerin sahipliğini almasına izin verir. Dönüşümcü liderler, sadece zorunlu olarak çevresel olaylara tepkide bulunan kişiler değil, aynı zamanda yeni bir çevre oluşturan kişilerdir (Avolio ve Bass, 1988). Dönüşümcü liderlik dört boyutludur (Antonakis, Avolio, ve Sivasubramaniam, 2003):

- İdealleştirilmiş etki
- İlham verici motivasyon
- Entelektüel uyarım
- Bireysel destek

İdealleştirilmiş etki

- Çalışanlarda güven ve saygı oluşturur ve bireylerin, örgütün yaptığı işlerde radikal ve köklü değişiklikler yapılmasını kabul etmeleri için zemin oluşturur.
- Bu liderler önemli konularda ikna kabiliyetine ve ahlaki konularda yüksek standartlara sahiptirler.
- Başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçları üstünde tutar.
- Astları için model teşkil ederler. İdealleştirilmiş etki iki alt başlığa indirilmiştir. Bunlar;
    - <u>Niteliksel idealleştirilmiş etki </u>yani çalışanların liderlerini karizmatik, güvenilir, güçlü ve yüksek ahlaki seviyede görmesidir.
    - <u>Davranışsal idealleştirilmiş etki </u>ise liderlerin inançlar, değerler ve görev duygusuna odaklanan karizmatik eylemleridir (Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003).

İlham verici motivasyon

- Grup üyelerinin beklentilerini örgütün sorunlarının çözülebileceğine inanma yönünde değiştirir (Atwater ve Bass, 1994).
- Dönüşümcü liderler ilham verici motivasyon ile güzel bir gelecek tablosu çizerek, zor amaçları önemseyerek ve örgüt için ideal vizyonlar oluşturarak ve bu vizyona ulaşılabileceğini anlatarak izleyenlerine enerji verirler (Bass ve Avolio, 1994).

Entelektüel uyarım

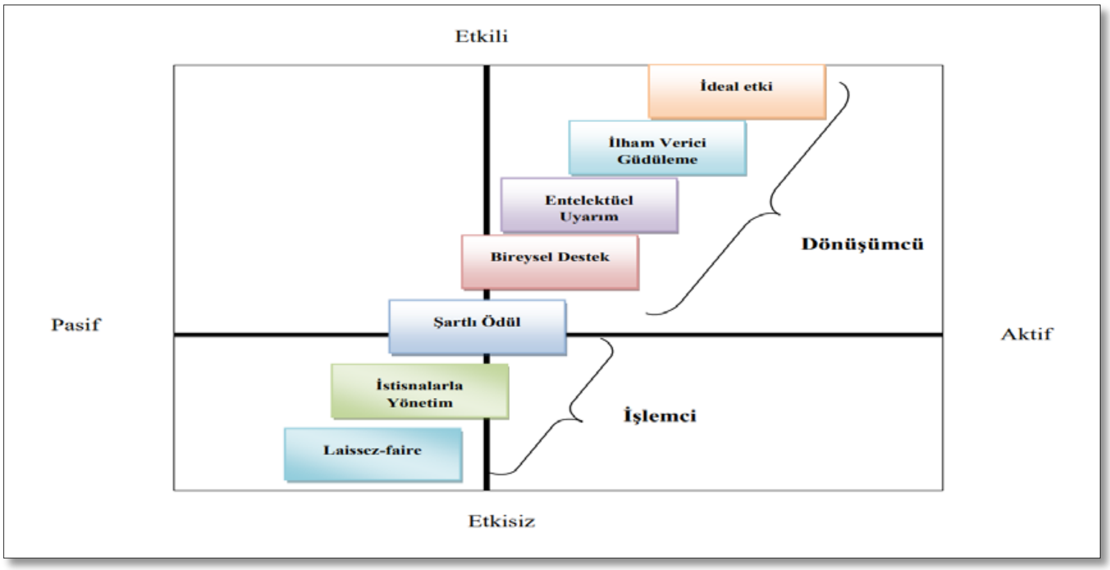
- Dönüşümcü liderler çalışanlarını yaratıcı düşünmeye, yeni programlar düzenlemeye ve zor sorunları çözmeye zorlarlar (Bass ve Avolio, 1994).
- Hiçbir şey çok fazla iyi, çok fazla düzenli veya çok fazla politik değildir. Böylece her şeye karşı çıkılabilir, her şey değiştirilebilir veya tamamen atılabilir (Avolio, 1999).

Bireysel destek

- Bu yaklaşımın amacı, diğerlerinin ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini belirlemektir (Atwater ve Bass, 1994).
- Liderler, çalışanlara potansiyellerinin yüksek seviyelerine çıkmada ve kendi gelişimlerinin sorumluğunu almada yardımcı olurlar (Avolio, 1999).
- Yeni öğrenme fırsatları yaratmak, bireysel farklılıkları görmek ve kabul etmek, iletişim kurmak bireysel önemi ortaya koyar.

Dönüşümcü liderler, örgütün amaçlarına bağlılık gösterir ve çalışanları bu amaçlar doğrultusunda desteklerler (Yukl, 1994). Dönüşümcü liderliğin kaynağı kişisel değerler ve inançlardır. Kişisel standartları ortaya koyarak dönüşümcü liderler, hem çalışanları birleştirebilir hem de performans seviyesini yükseltecek şekilde onların amaç ve inançlarını değiştirebilir (Kuhnert ve Lewis, 1987, akt. Hoy ve Miksel, 2012). Sergiovanni (1994); liderliğin en önemli noktasının kavramlar, değerler ve fikirler olduğunu iddia eder. House bunu daha ileri götürerek dönüşümcü liderliğin, güç ihtiyacını etkili bir şekilde belirten liderlere bağlı olduğunu söylemiştir. Dönüşümcü liderler daha zorlayıcı amaçlar ortaya koyar ve işlemci liderlerden daha yüksek performans sergilerler (Bass, 1985, 1998). Bass'a göre dönüşümcü liderlik modeli durumlar ve kültürler arasında da geçerlidir. Dönüşümcü liderler kriz durumlarında kendilerini belli ederler. Astlarına da bu tip durumları görmeleri yönünde teşvik ederler (Bass, 1998).

Dönüşümcü ve işlemci liderlik birbirleriyle zıt yaklaşımlar değildir. Eşit öneme sahip olmamakla beraber birbirlerini tamamlamamaktadırlar. Dönüşümcü liderlik işlemci liderliğin üzerine inşa edilmiştir ve işlemci liderliğin tek başına yapabileceklerinin ötesinde izleyicilerin performans ve çaba düzeyini arttırmaktadır. Eğer yönetici işlemci liderlik davranışı ötesinde dönüşümcü liderlik davranışı taşımıyorsa ortalama bir lider olmaktadır. En ideali ise hem işlemci hem de dönüşümcü liderlik özelliklerinin bir arada taşıyan liderlerdir (Robbins ve Judge, 2012,s.391).



Şekil 27. Dönüşümcü ve işlemci liderlik boyutları
Kaynak: Robbins ve Judge, 2012, s. 392.

Leitwood yaptığı çalışması sonucunda okullar için şu genellemelere ulaşmıştır (Hoy ve Miskel, 2012, s.401);

- Dönüşümcü liderlik, liderliğin bütün yönlerine sahip olmayı gerektirir.
- Okul örgütleri, bireysel desteği esas alarak dönüşümcü liderliği kendilerine özgü yeniden formüle edebilirler.
- Dönüşümcü liderlik özünde olumsallık yaklaşımını esas alır.
- Yönetim ve liderlik arasındaki fark gözlenen davranış esas alınarak yapılamaz.

Jantzi ve Leithwood (1996) eğitim örgütlerinde dönüşümcü liderliğin altı boyutunu ortaya koymuştur:

- Bir vizyon belirleme ve geliştirme
- Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme
- Bireysel destek sağlama
- Entelektüel uyarım
- Bir davranış modeli oluşturma

Eğitim ortamları açısından en çok bilinen dönüşümcü liderlik çalışması Leithwood tarafından yapılmıştır. Leithwood, Slins, M.Marks ve Susan Printy; dönüşümcü liderliğin okulları yeniden yapılandırmada önemli rolünün olduğunu öne sürmüşlerdir (Hoy ve Miskel, 2012, s.401)

27. Uyum Sağlayıcı Liderlik

Kesinliğin yerini bilinmezliğin, düzenin yerini düzensizliğin aldığını ifade eden Karmaşıklık Teorisi, doğa sistemlerinin, doğrusal olmayan dinamik davranışlarının modellenebilmesi amacı ile eğitimden yönetim bilimine kadar çeşitli alanlara uygulanabilme özelliğine sahiptir (Gleick, 1987; Jackson, 2003; Kurtz ve Snowden, 2003, akt. Özen ve Turan, 2017). Evren gibi okullar da karmaşık sosyal yapılardır. Rasyonel bir şekilde yapılandırıldıklarında içten ve dıştan gelen etkilere beklenmedik tepkiler ve beklenmedik gelişmeler gösterebilirler.

Karmaşıklık, okulun merkezinde bulunan bürokrasi, hiyerarşi gibi kavramları ikincil duruma getirerek insan iradesini merkeze koyar. Bu insani irade kuralları anlık olarak bağlama göre düzenleneceğinden dolayı okul her an değişim içinde olacaktır. İnsan iradesine dayalı bir sistem olarak okul; toplumsal değerleri içinde bulunduran kültüre, ahlâka ve ulvi değerlere dayalı davranış örüntüleri oluşturacaktır.

Uyum sağlayıcı liderlik teknik ve uyarlanabilir sorunlar arasında ayırım yapabilme becerisine önem vermektedir. Eğer problem bilinen çözümle iyi tanımlanmış ise, teknik problemden bahsedebiliriz. Bu teknik sorunun karşılığı da teknik çözümdür. Eğer problemin tanımı ve çözümü bulanık ise, biz uyarlanabilir problemden bahsederiz ve bu durum uyarlanabilir değişimi gerektirir (Akbaba Altun, 2001).

Tablo 5.

Uyarlanabilir ve Teknik Değişimler Arası Farklılıklar

Teknik Değişim	Uyarlanabilir Değişim
Bilinen problemler	Bilinmeyen veya kaçınılan problemler
Bilinen çözümler	Bilinmeyen veya kaçınılan çözümler
Grup takip ve uygulamalara odaklanır	Grup örgütsel öğrenmelere ve sistematik değişime odaklanır
Lider otoriteyi uygulayarak tanımlanan amacı gerçekleştirir	Lider insanları gerçek sorunları çözmek için yönlendirir
Değişim beklenen ödül ve cezanın yanı sıra kişisel değildir.	Değişim değerlerden, kimlikten ve alışkanlıklardan vazgeçmeyi gerektirir.

Kaynak: Akbaba-Altun, S.(2001).

Uyum sağlayıcı lider formal anlamda herhangi bir makama bağlı değildir. Bir örgütte herhangi bir zaman ve herhangi bir bağlamda ortaya çıkabilir, diğer bir deyişle ortamı takip edebilen ve gerekli tepkileri zamanında gösteren bir kişi o ortama lider olarak doğabilir (Uhl-Bien vd., 2007). Uyum sağlayıcı liderlik özellikle izleyenlerin başarabilme arzularını ateşleyen, değişime katılma

dürtülerini başlatan ve bunları uygulamaya koyan kişidir. Uyum sağlayıcı liderlik asimetrik iletişimle kendiliğinden ortaya çıkan ve dinamik etkileşim yeteneğine sahip olan bir liderliktir. Bu etkileşim yeteneği değişimin gücünü simgeler. Liderin sahip olduğu uyum sağlayıcı beceri doğrusal olmayan bir yapıya sahiptir, bu yapı bir yandan bireyler ya da gruplar arasındaki çatışmalar ile iş birlikçi çabaların ortaklığını sağlarken diğer yandan da örgütsel değişimin kaynağıdır (Heifetz, 1994). Karmaşık uyum sağlayıcı liderliği ortaya çıkaran alt boyutlar şöyle ifade edilmektedir (Özen ve Turan, 2017);

- Dinamikler
- Kendiliğinden oluşum
- Kriz yönetimi

Dinamikler

Uyum sağlayıcı liderlik becerisinin ilk boyutunu oluşturan gruplar arası dinamikler, örgütün varlığını sürdürdüğü bağlama ve örgüt içinde bulunan iletişim ağlarına değinir. Bağlam: İletişim sürecindeki ortamın durumudur. Geçmişe dönük kültürel, tarihsel miras ile bugüne yönelik toplumun içinde yaşadığı ahlaki, psikolojik ve teknolojik araçların etkilerinin hissedildiği koşullardır.

Kendiliğinden Oluşum

Örgütsel yaşamda meydana gelen çağdaş gelişmeler karmaşık uyum sağlayıcı liderin becerisi sayesinde örgüt içinde uygulanabilir duruma getirilebilir. Karşı karşıya kalınan bir gelişmenin bir paydaş tarafından algılanması kadar o algının liderle ve örgütle paylaşılması da önemlidir.

1. adım: Paydaşların sahip olduğu yeni bir düşünceyi çekinmeden ifade edebileceği yenilikçi düşüncelerin kendiliğinden oluşum sürecini başlatacak olumlu iklim oluşturulmasıdır.

2. adım: Davranışların birbirini motive ederek büyümesinin sağlanmasıdır.

3. adım: Örgütte geçiş dönemi zamanlarında oluşan gerginliklerin yok edilmesini sağlayan, doğrusal olmayan değişimlerin yaşandığı durumlardır.

Kriz Yönetimi

Kriz doğal bir olgudur ve birdenbire ortaya çıkarak önceden öngörülemeyen bir durumu anlatır. Bu yüzden krizler örgütün geleceğini tehdit eden önemli bir stres kaynağı olarak görülmelidir (Wyatt, 2002,akt. Özen ve Turan, 2017).

Bazı hâllerde krizler fırsatlara dönüştürülebilir. Bunun için iyi bir kriz analizi yapılarak krizin boyutları, örgüte olan etkileri ve krize karşı alınacak önlemler belirlenmelidir. Uyum sağlayıcı beceriye sahip bir liderin krizin doğmasına neden olabilecek nedenleri öngörüp önlemleri alması mümkün değilse de kriz etkilerini en düşük düzeye indirebilecek karmaşık uyum sağlayıcı liderlik özelliğini gösterebilmesi önemli bir özelliktir (Hart ve Rosenthal, 1993, akt. Özen ve Turan, 2017).

Karmaşık uyum sağlayıcı liderin davranışları (Akt. Özen ve Turan, 2017):

- Belirsizlikleri kucaklama ve sosyal çalkantı durumlarında yeni yaklaşımlar geliştirebilme kapasitesi, empati gücünü kullanarak etkiyle yönetim, paylaşılmış amaç birliği yaratabilme, sürdürülebilir başarı için kazan kazan felsefesine sahip olabilme (Torres ve Reeves, 2011),
- İzleyenlerinin temel insani ihtiyaçlarını sağlayarak onların toplum ve kurum içinde saygın bireyler olduğunu hissettireceği etki ve motivasyon gücü (Kotter, 1990; Ulukuş, 2016),
- Öğrenme ve karar verebilme yeteneği (Hevesi, 1996),
- Vizyoner görüş (Levey, 1992),
- Ahlaki yapıya (Fry, 2003) sahip olma gibi özelliklerdir.

28. 21. Yüzyıl Liderlik Rolleri

Ne tür insanlara dönüşüyoruz?

- Ürkek
- Öfkeli
- Dikkati dağınık
- Sıkkın
- Hoşgörüsüz
- Sabırsız
- Dediğim dedik
- Bilgili (Levis & Malmgren, 2021)

20. yüzyıl liderinin beceri ve nitelikleri 21. yüzyılda gerek duyulanlardan çok farklıdır. Lider değil, liderliğe odaklanılması (ekip olarak lider), sabırla yaklaşma, hem derine hem ileriye bakabilme, tek bir sonuca değil sürece odaklanma, uzun erimli nitel değerler, liderlerin yapılacaklar listesi gibi olunacaklar listesi olması gerektiği bu farklılıklardan bir kaçıdır. (Levis & Malmgren, 2021). Verimlilik ve performansın kısa erimli değerleri son derece ödüllendiricidir. Sabır, bağışlayıcılık, empati, cesaret, sevecenlik, inanç ve mizah gibi uzun erimli nitelikler olmaz ise bunları elde etmek imkânsız olur. Bir durumun geldiğini görememek ya da mümkün olacağını hayal edememek. Niteliksel yan ölçülmediği için küçümsenirken, niceliksel yan itibar görür.

- Değişim süreç hâline gelmez ise olaya dönüşür!
- İnsanları peşinden gelmeye ikna edecek ölçüde güven!
- Merak önemlidir ve kilit bir liderlik pınarıdır!

Liderliğin bazı kavramlarla ilişkisi şöyledir (Levis & Malmgren, 2021):

Liderlik ve enformasyon

Günümüzde aşırı yüklü enformasyon liderleri çok boğabilmektedir. Bilgi çok fazla olduğunda liderlerin yaratıcılığı körelebilmektedir. Sol beyinin yanından sağ beyine de kulak verilmelidir.

> *«Yaratıcılık harcanan zamanın tortusudur. Bir problemi çözmek için bir saat vaktim var ise 55 dakikasını problem üzerinde düşünmeye, geri kalan 5 dakikayı da çözüm üzerine düşünmeye harcarım.»*
>
> Einstein

Liderlik ve sabır

Sabır;

- Disiplinli, düşünceli, özverili olmanın bileşimidir.
- Uzun soluklu verimliliktir,
- Uzun süreli birlik ve güveni besler.

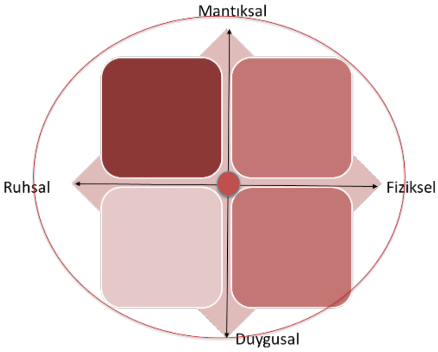
Sabırsızlık;

- Örgütü darmaduman eder,
- Uzun erimli değerlere saygı göstermeyi olanaksız kılar.

Liderlik ve zekâ

Liderin görevi odadaki en akıllı kişi olmak değildir. Yapması gereken herkese kendisini odadaki en akıllı kişi gibi hissettirmektir. Odadaki en akıllı kişi sizseniz yanlış yerdesiniz. (Levis & Malmgren, 2021).

Liderler mantıksal, fiziksel, duygusal ve ruhsal durumları arasında denge sağlamalıdır. Şekil 27'de gösterilen meydan okuma ekseni, liderin bu durumlar arasında denge sağlamak için örneğin; mantıksal hataları duygusal başarılar ile telafi etmelerini, fiziksel sorunlara karşı ruhsal iyi olmalarını sağlamalarını önermektedir.



Şekil 28. Liderlik meydan okuması ekseni
Kaynak: Levis & Malmgren, 2021.

Liderlik ve öfke
Tanımadıklarınıza öfkelenirsiniz, liderler ekiplerindekilerin birbirlerini tanımalarını sağlamalıdır. Sosyal medya kimliksiz iletişimi sağladığından sinirleri bozabiliyor. Etkin liderler öfkeden yararlanabilir, onu üretken bir şekilde kullanabilirler. Karşılaşılabilecek en kötü durum duyarsızlıktır.
Liderlik ve duygusal farkındalık

- Kendine dikkat etmek,
- Şimdinin bilincinde olmak,
- Kendimizi kandırmaktan kaçınmak ile ilgilidir.

Liderin duygusal farkındalık yetileri:

- Olan biteni gerçek yüzüyle görebilmek için düşündüğünüz, hissettiğiniz ve sezinlediğiniz şeyleri basitçe gözlemleme yetisi,
- Olan için, «Olan oldu, geçen geçti.» diyebilmek.
- İç ve dış dünyada olanlara hayat dolu bir ilgiyle yaklaşma yetisi.

Liderlik ve çatışma
Lider örgüt içinde çatışmayı yönetirken; farlılıklardan çok benzerliklere, karşıtlıklardan çok uyuşanlara, çatışmadan çok karşılıklara bakmalıdır.
Liderlik ve empati
21 yüzyılda empati otoriteden daha güçlüdür. Empati; onu kullanan kişiye başkalarının gözünden bakma, onların benzersiz perspektifini anlama olanağı verir.
Liderlik ve mizah
Mizah duygusuna sahip liderler genelde daha rahat olurlar. Bu liderlerin ekipleri genellikle kolay beceri kazanırlar. Çünkü yeterlikler her zaman tercihlerin peşinden gider. Ekip hoşuna gideni yapar, keyif alıyorsa yine yapar ve beceri kazanır.
Liderlik ve gülümseme
Bir görüşmenin nasıl geçeceği liderin görünüşü ile bağlantılıdır. Lider selamlaşırken gülümsemelidir.
Liderlik ve odaklanma
Lider, verilerin derinine inecek mikroskopa sahip olmanın yanında aynı zamanda genel manzarayı önüne serecek teleskopa da sahip olmalıdır.
Liderlik ve Cinsiyet
Liderlikte kadınları liderlik koltuğuna oturtmak bir mesele değil, hele eril düşünce tarzını taklit ediyor ise. Örgütte düşünce yapısı eril mi?
Liderlik ve kontrol

Aşırı özgüvene sahip kişileri takdir edip ödüllendirirken, her şeyi iki kez kontrolden geçiren temkinli kişileri cezalandırırız. Örgütte her şeyi iki kez kontrol eden kişi bir değer midir yoksa nevrotik midir?

Liderlere öneriler:

- Geçmişten dersler çıkarın
- Güncel durumu inceleyin
- Geleceğe hazırlanın
- Beceriler ve değerlerin ne yönde değiştiğini kavrayın.

21. yüzyıl becerileri:

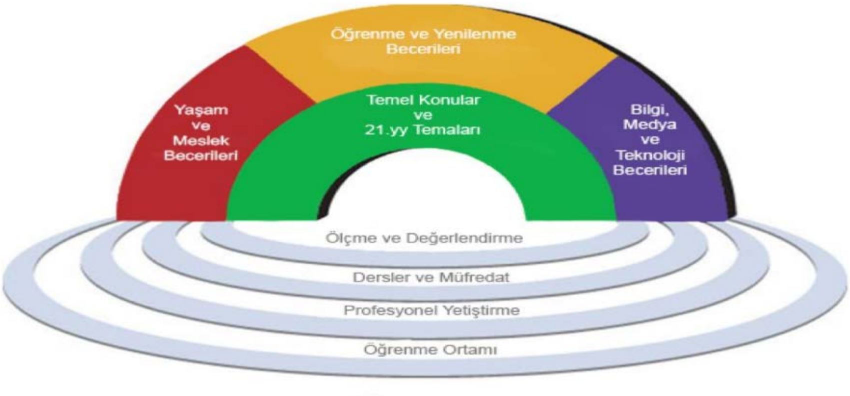
2003 yılında Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory - NCREL) iki yıllık bir çalışma sonunda 21. yüzyıl becerilerini son tarihsel olaylar, küreselleşme ve dijital çağın ışığında yeni bir bakış açısıyla dört grupta incelenmiştir (Karakaş, 2015):

- **Dijital Çağ Okuryazarlığı:** Temel, bilimsel, ekonomik ve teknolojik okuryazarlık, görsel ve bilgi okuryazarlığı, çok kültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık.
- **Yaratıcı Düşünme:** Uyum sağlama, karmaşıklıklarla başa çıkma ve öz yönetim, merak, yaratıcılık ve risk alma, üst düzey düşünme ve geçerli akıl yürütme.
- **Etkili İletişim:** Ekip, iş birliği ve kişiler arası uyum becerileri, kişisel, sosyal ve toplumsal sorumluluk, etkili iletişim.
- **Yüksek Verimlilik:** Sonuçlara öncelik verme, planlama ve bunlarla başa çıkma, gerçek dünya araçlarını etkili kullanımı, ilgili ve yüksek kaliteli ürünler meydana getirme yeteneği.

21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı (The Partnership for 21st Century Skills- P 21) üniversite ve iş gücü için kapsamlı bir çerçeve ortaya çıkarmıştır. Üç ana, 17 alt temada gruplandırılmıştır (Partnership for 21st Century Skills, 2009):

- **Öğrenme ve yenilenme becerileri;** yaratıcılık, yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği.
- **Bilgi, medya ve teknoloji becerileri;** bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı.
- **Yaşam ve kariyer becerileri;** esneklik, adapte olabilirlik, girişkenlik, kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, sorumluluk, liderlik alt alanlarıyla ifade edilmiştir.

21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık kuruluşu 2017 yılında yaptığı çalışma ile 21. yy öğrenme çerçevesi, öğrenme çıktıları ve destek sistemleri adıyla aşağıdaki şekli ortaya koymuştur.



Şekil 29. 21. yüzyıl becerileri çerçevesi
Kaynak: 21st Century Student Outcomes and Support Systems, 2017, Framework for 21st Century Learning, 2017.

- **Temel Konular:** İngilizce, Okuma ve Dil Sanatları, Dünya Dilleri, Bilim, Matematik, Ekonomi, Tarih, Coğrafya, Devlet Yönetimi ve Yurttaşlık Bilgisi.
- **21. Yüzyıl Temaları:** Çevresel Okuryazarlık, Sağlık Okuryazarlığı, Küresel Farkındalık, Finans, Girişimcilik, Vatandaşlık Bilgisi.
- **Öğrenme ve Yenilenme Becerileri:** Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim ve İşbirliği Becerileri.
- **Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri:** Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı, Bilgi okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı.
- **Yaşam ve Meslek Becerileri:** Esneklik ve Uyum, Girişimcilik ve Özyönetim,
    - **Sosyokültürel Beceriler:** Üretkenlik ve Hesap verilebilirlik, Liderlik ve Sorumluluk.
    - **Destek Eğitim Sistemleri:** Standartlar ve Değerlendirme, Eğitim Programı ve Öğretim, Mesleki gelişim ve öğrenme ortamları.

29. Okul yöneticilerinin liderlik rolleri

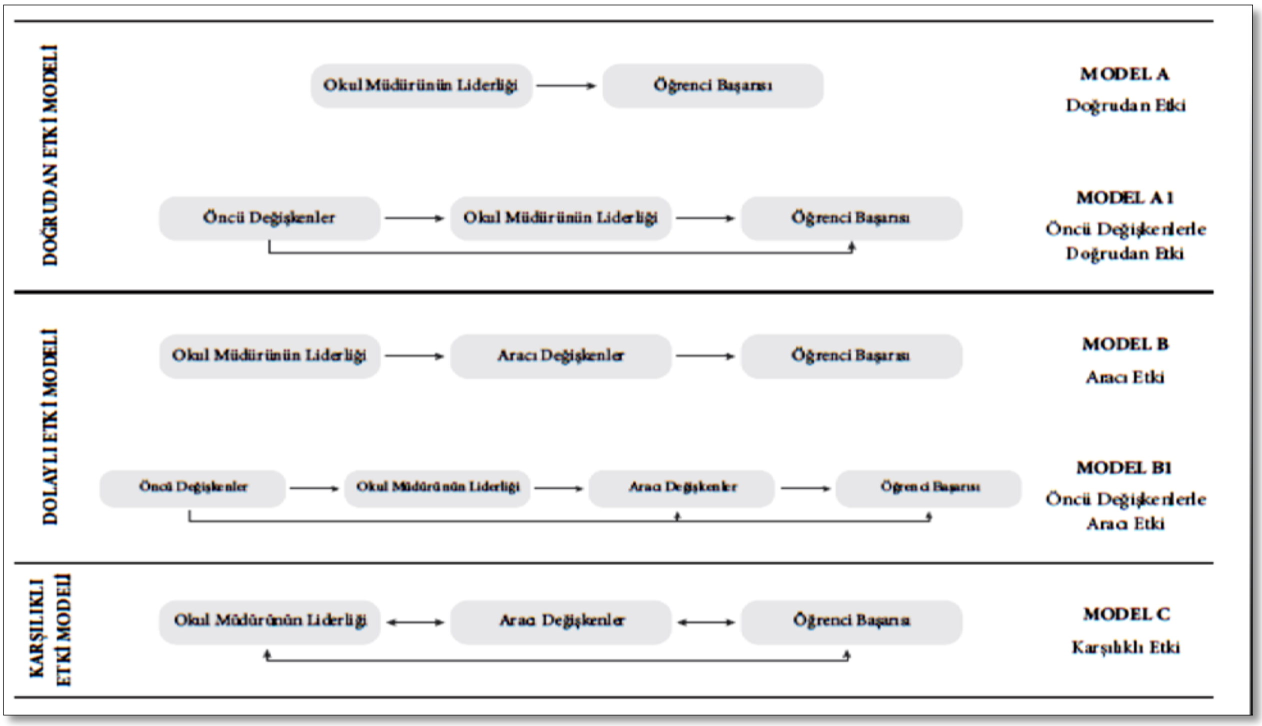
Okulun başarısı;

- Eğitim-öğretime uygun ortam yaratılması,
- Okul paydaşlarınca kabul görmüş amaçların oluşturulması ve bu amaca uygun iş birlikli hareket edilmesi,
- Öğrenme için gerekli donanımın tahsis edilmesi,
- Öğretim programının doğru şekilde belirlenmesi,
- Uygulanması ve denetlenmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri,
- Öğrencilerin gelişimini destekler nitelikte okul iklimi oluşturulması gibi birçok faktöre bağlıdır.

Tüm bu faktörlerin uygun şekilde düzenlenmesi ve işe koşulması görevlerinin, büyük ölçüde okulun işleyişini sağlayan okul yöneticileri tarafından üstlenildiği yadsınamaz bir gerçektir. Balcı'ya (2015) göre başarıyla tamamlanmış okul reformu çalışmaları, öğrenme ve öğretimin geliştirilmesinin büyük ölçüde okul yöneticilerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Etkili okul hareketi kapsamında özellikle 1970'lerin sonu itibariyle okul yöneticilerinin liderlik davranışları okulun etkililiğinde rol oynayan temel faktörlerden biri olarak görülmüş, okul yöneticiliği kavramından liderlik kavramına doğru bir dönüşüm gündeme gelmiştir (Şişman, 2018).

Okul yöneticisinin liderliği öğrenci başarısında kritik önem taşımaktadır. Çünkü lider; okuldaki, öğrenci başarısına etki edebilecek nitelikteki tüm faktörleri harekete geçirebilecek pozisyonda görev yapar. Oynadığı bu anahtar rol nedeniyle de öğrenci başarısını artırma amaçlı yapılan bir

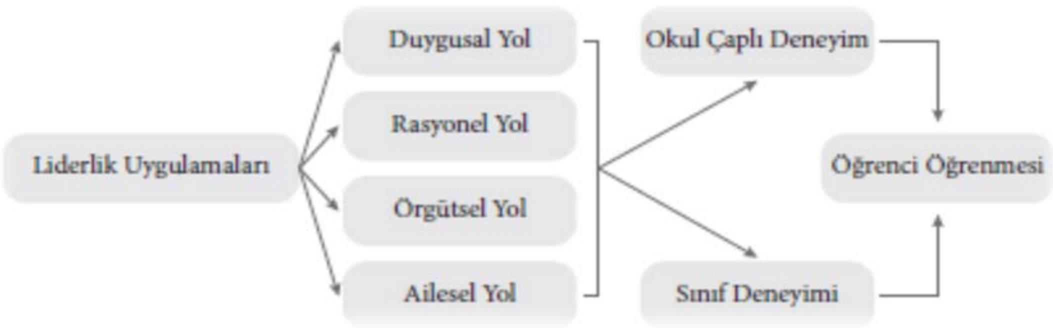
okul reformunun, lideri olmadan başarılı olabilmesi mümkün değildir (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004, akt. Akkaya, 2021). Literatürde okul yöneticilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine yönelik farklı araştırmalar da mevcuttur. Şekil 29'da okul yöneticilerinin öğrenci başarısına etkilerine yönelik farklı bakış açıları ortaya konulmuştur:



Şekil 30. Okul müdürünün öğrenci başarısına etki modelleri
Kaynak: Hallinger ve Heck, 1996, akt. Akkaya, 2021.

Leithwood, Anderson, Mascall ve Strauss (2010) eğitim liderliğinin bir tür etki stratejisi olduğu ve bu etkinin dolaylı olarak gerçekleştiği varsayımlarına dayanarak "Dört Yol Modeli"ni geliştirmişlerdir. Modele göre, okul liderinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi

- duygusal,
- rasyonel,
- örgütsel ve
- ailesel olmak üzere dört yolla gerçekleşmektedir.



Şekil 31. Liderliğin Öğrenci Öğrenmesi Üzerindeki Etkisine İlişkin Dört Yol
Kaynak. Leithwood, Anderson vd., 2010

Okul müdürünün öğrenci başarısına etki eden davranışları;

- Liderliği üstlenme ve paylaşma,
- Vizyon oluşturma,
- İş birlikçi olma,
- Hesap verebilirlik,

- Disiplinli iklim yaratma,
- Etkili öğrenme ortamı yaratma ve
- Akademik gelişimi izleme olmak üzere yedi ana boyuta ayrılmaktadır.

Okul yönetiminde liderliği, okul süreçlerinde gerçekleşen tüm faaliyetleri etkileme gücü olarak tanımlamak mümkündür (Sergiovanni, 1984, akt. Akkaya, 2021). Geçmişte bilimsel/bürokratik yönetici, kolaylaştırıcı olarak görülen okul yöneticileri, günümüzde *öğretim lideri* olarak görülmeye başlamıştır (Beck ve Murphy, 1993). Öğretim liderliği; okuldaki yapı ve süreçleri öğrenme ortamına en iyi etki edecek şekilde işe koşarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme çabalarının bütünüdür (Hallinger, 2011). Okul liderinin her şeyden önce kişisel vizyon sahibi olması, sonrasında örgütsel bir vizyon oluşturma hususunda yetenekli olması ve vizyonun örgütsel bağlamda kabul görerek paylaşılmasını sağlaması büyük önem arz etmektedir. Okulda gerçekleştirilen tüm faaliyetler ekip işidir. Bu ekip işinin başarılı şekilde tamamlanabilmesi ekip üyelerinin iş birlikçi becerilere sahip olmalarını gerektirir (Hoy ve Miskel, 2012). Okul liderinin ilk olarak, iş birlikçi çalışma becerisine sahip olması ve bu beceriyi okul süreçlerinde işe koşması büyük önem arz etmektedir. İkinci olarak ise okul liderinin tüm okul ekibini iş birliği içinde çalışmaya özendirmesi, ekip çalışmasının çıktı kalitesi üzerindeki olumlu etkisinin farkında olması ve bu doğrultuda tüm paydaşları etkileyip harekete geçirmesi gerekmektedir. Hesap verebilirlik eğitim bağlamında; eğitim örgütlerinde gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin nitelik ve niceliği, ayrıca eğitime ayrılan kaynakların nasıl harcandığı gibi hususlarda açıklama yükümlülüğü olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2011). Okul liderlerinin hesap verebilirliği ise; liderin örgütün başarısı için gereken sorumlulukları üstlenmesi; alınan kararlar, sergilenen davranışlar, okulda gerçekleşen tüm süreç ve uygulamalar hakkında cevap verebilir olması ile ilgilidir (Kalman ve Gedikoğlu, 2014). Disiplin ikliminin sağlandığı okullarda örgütsel adalet işlemekte ve bu da tüm öğrencilere eşit şekilde davranılmasını sağlamaktadır. Ayrıca disipline edilmiş iklimin hâkim olduğu okullarda istenmedik davranışların azaldığı, örgütsel güvenin arttığı ve sağlanan düzenli öğrenme ortamı sayesinde öğrenci başarısının arttığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Leithwood, Anderson, vd., 2010; Leithwood vd., 2020). Okul lideri okulda etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasında anahtar rol oynamaktadır (Leithwood vd., 2004, akt. Akkaya, 2021). McEwan (2018) okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını kastettiğini ancak daha kapsayıcı bir kavram kullanmak gereğiyle eğitimci kavramını yeğlediğini belirtmiştir.

Okul yöneticisinin; öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını temel alan eğitim programı strateji ve uygulamalarını, program geliştirme uzmanı, diğer danışmanlar ve öğretmenlerden aldığı destekle hayata geçirmesi ve bunu okul toplumuyla paylaşması gerekmektedir. Etkili öğretim stratejilerini kararlaştırmada diğer personelle iş birliği içerisinde çalışmak, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımını sağlamak, öğretmen ve öğrencileri desteklemek de okul yöneticisinin öğrenme ortamını düzenleme davranışları arasındadır (Balcı, 2015).

Etkili bir öğrenme ortamı;

- Eğitim programının öğrenci ihtiyaçlarına ve okulun özelliklerine ve örgütsel amaçlara uygun şekilde planlanması,
- Etkili öğretme ve öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve kullanılması,
- Akademik başarıya ilişkin yüksek beklentinin hâkim olduğu bir okul iklimi yaratılması,
- Öğretmenlerin niteliği ve geliştirilmesi,
- Eğitim teknolojileri ve gerekli diğer donanımların tedarik edilmesi,
- Yeteri kadar kaynak ayrılması,
- Zaman yönetimi,
- Sınıfların ve diğer bölümlerin öğrenmeyi maksimize edecek nitelikte düzenlenmesi,
- Öğrenci ve öğretmenlerin desteklenmesi gibi birçok uygulamanın okul müdürü önderliğinde kombine edilmesi ile oluşturulabilir.

Balcı (2015) okul yöneticisinin, liderlik davranışları sergilemesinin yanında okulun liderlik kapasitesinin geliştirmesi gibi bir görevi daha olduğundan, bu görev kapsamında da lider öğretmenlere ihtiyaç duyacağından söz etmiştir. Çünkü okul liderinin nihai görevi öğrenmeyi iyileştirmektir ve öğretmenlerin öğrenme sürecine etkisi büyüktür.

30. Öğretmenlerin Liderlik Rolleri

Sınıf yönetiminin temel değişkenlerinden birisi öğretmen liderliğidir. Sınıf yönetimi değişkenleri (Can, 2014):

- Öğrenme ortamının fiziksel düzeni
- Sınıf kuralları
- Sınıfta motivasyon
- Okul ve sınıfta kültür
- Sınıfta iletişim
- Zaman yönetimi
- Sınıfta öğrenci davranışının yönetimi

Sınıfta öğretmen liderliği

Liderlik teorisi hakkında geçerli söylem, liderliğin birçok insanın uygulayabileceği bir davranış olduğu ve liderliğin örgütün belirli alanlarındaki belirli insanların krallığı olmadığı düşüncesidir (Ogawa ve Bossert, 1995). Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri isteyerek, derse katarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencileri ile birlikte öğretim vizyonunu paylaşabilen, bunu öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştiren kişilerdir. Öğretmenin temel rolleri; yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir. Öğretmenin temel işlevi sınıf yöneticiliğidir. Öğretmenden beklenen formal güçten çok informal gücünü kullanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun sağlanması öğretmenin liderlik özellikleri taşımasına bağlıdır. Bir öğretim lideri olarak öğretmen; sınıfın, öğrencilerin, okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin farkındadır. Öğretmenin öğretim liderliği rolleri arasında; program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alması, öğrenciyi öğrenme süreci ve etkinliklerinde merkeze alarak yönetimsel işlemlere öğretimi feda etmemesi gibi özellikler de sayılabilir. Öğretmen informal liderdir (Can, 2014). Öğretmen liderliğin etkisi üç düzeyde görülmektedir (Can, 2014):

- Okul düzeyinde
- Öğretmen düzeyinde
- Öğrenci düzeyinde

Öğretmen liderlerin özellikleri; okul kararlarının alınması sürecine katılırlar ve risk alırlar. Öğretimde uzman olup bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar. Sürekli mesleki öğrenme sürecindedirler, çalışmalarında sıkça çocuklar için en iyi olan üzerinde dururlar. Sürekli araştırma projeleri ile ilgilenirler. Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluklarla birlikte çalışır, onların değişim için araştırma modellerine katılımlarını sağlarlar. Sosyal olarak bilinçli ve politik konularda katılımcı olurlar. Yeni öğretmenlere rehberlik ederler. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına daha fazla destek sağlarlar (Wynne, 2002).

Öğretmen liderliği davranışları (Can, 2008, akt. Can, 2014):

- Aynı ortamda bulunanlara güven vermek
- Vizyon geliştirmek
- Soğukkanlı olmak
- Risk almak
- Bir uzman olmak
- Farklılıklara önem vermek
- Basitleştirmek

Öğretim lideri olarak öğretmen; sınıf yönetiminin etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun bilincindedir. Etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir. Sınıfın, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişimlerin farkındadır. Plan-program etkinliklerinin anlamını, türlerini, işlevini bilir, bunun için gerekli becerilere sahiptir. Amaç, beklenti ve gereksinimleri açıkça paylaşır, gerektiğinde yöneticiler ve öğretmenlere iletir.

Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirir. Program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır Öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerini bilir; derse, konuya uygun yöntem ve teknikleri seçer. Katılıma dayalı uygulamaları, teknolojiyi kullanarak derslerin işlenmesine özen gösterir. Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışır. Öğretimde kalite kontrolünü sağlar. Yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin, öğretime destek etkinlikler olduğunun bilincindedir.

Öğretmenin liderliğin becerileri **(**Can, 2007):

- Grup liderliği becerileri
- Kişisel beceriler
- Çok yönlülük

Öğretmenin liderliğini engelleyen faktörler **(**Can, 2014):

- Destekleyen güçlü okul kültürü olmaması
- Mesleki yetişme sürecindeki yetersizlik
- Yönetim desteği ve ortamının yetersizliği
- Zaman sınırlılığı
- Öğretmenin formal yükü
- Diğer öğretmenlerin yetersiz desteği
- Meslekte gelişme ortamının yetersiz desteği
- Becerilerin belgelendirilmemesi
- Etkinlik ve kazanımların tam değerlendirilmemesi
- Meslek sevgisi ve heyecanında azalma
- Demokratik iş birliği ve güven ortamının yetersizliği
- Sınıf mevcudunun fazlalığı
- Öğretmenlerin isteksizliği

Öğretmenin liderliğini engelleyen faktörler (özet):

- Zaman
- Şüphecilik
- Direnç
- İlk yıllar
- Çoklu roller
- Destek

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 11

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

TEMMUZ 2022
ANKARA

SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMİN ÖNEMİ

Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

1. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİME GİRİŞ

"En çok bilenden değil, bizimle en iyi bağ kurandan öğreniriz…"

Sosyal duygusal gelişim, bireyin toplumsal ve duygusal açıdan farkındalıklarını ve ilişkilerini içeren, diğer gelişim alanlarına önemli katkı sağlayan temel bir gelişim alanıdır. Sosyal duygusal gelişim; duyguları anlamak, farkında olmak, başkalarıyla iletişim kurmak ve karar vermek başlıklarını içeren ve bireyin yaşamında var olma sürecinin önemli bir parçasıdır. Çocuklarda olumsuz davranışların azaltılmasında, yılmazlık özelliklerinin güçlenmesinde ve duyguların insan davranışlarını yönettiği anlayışının temelinde sosyal duygusal gelişim önem kazanmıştır. Ek olarak sosyal duygusal gelişim, bir çocuğun başkalarının duygularını anlama, kendi duygu ve davranışlarını kontrol etme ve akranlarıyla iyi geçinme becerisidir. Güven, merak duyma, iş birliği, empati, dostluk, şefkat ve mizah duyguları, bir çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin bir parçasıdır.

Çocuklarda sosyal duygusal gelişim anlayışımızı geliştirmek birkaç nedenden dolayı önemlidir. En temel neden, sosyal duygusal gelişim çocuk ve ergen ruh sağlığının merkezi olduğu ve gelişim boyunca psikopatoloji ve riske karşı korunmaya yardımcı olabileceği birçok çalışma ile ortaya çıkarılmıştır. Sosyal gelişim, çocukların kendi sosyal dünyalarıyla ilişki kurma biçimini ve hem kendilerinin hem de ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer çocuklar gibi diğer bireylerin duygularını anlama ve ifade etme yeteneklerini içerir. Bu nedenle okulla ve akademik gelişimle de yakından ilişkilidir.

Sosyal gelişim, başkalarıyla ilişkiler kurmayı ve bunlara değer vermeyi, kendilikle ilgili duyguları ve zaman içinde çeşitli etkileşimlere sosyal uyum sağlamayı içerir.

Duygusal gelişim, çocuğun kendisi, hayatındaki insanlar ve içinde yaşadığı ve oynadığı çevre hakkındaki duygularıdır. Çocuğun duygularının farkında olma, ifade etme, yönetme ve başkalarının duygularını anlama ve bunlara tepki verme becerisini içerir.

Sosyal duygusal gelişim, diğer insanların "deneyimlendiği, hatırlandığı, beklendiği veya ilk elden hayal edildiği şekliyle" düşüncelerine, duygularına veya eylemlerine bağlı olan duygulardır. Örneğin, suçluluk, utanç, kıskançlık, empati ve gururdur. Bunun aksine, mutluluk ve üzüntü gibi temel duygular yalnızca kişinin kendi fiziksel durumunun farkında olmasını gerektirir. Bu nedenle, sosyal duygusal gelişimi, genellikle ergenlik döneminde gelişen, diğer insanların zihinsel durumlarını hayal etme yeteneği olan sosyal bilişin gelişimi ile sıkı sıkıya bağlantılıdır. Araştırmalar, 2 ila 3 yaşındaki çocukların suçluluk ve pişmanlığa benzeyen duyguları ifade edebildiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte, beş yaşındaki çocuklar temel duyguların hissedileceği durumları hayal edebilirken, sosyal duyguların yaşanabileceği durumları tanımlama yeteneği yedi yaşına kadar ortaya çıkmaz. Karşısındaki kişinin zihninden neler geçtiğine ilişkin bir anlayış oluşturma becerisi bilişsel gelişim, duygusal gelişim ve sosyal gelişimin ortak ürünüdür.

Dünyadaki birçok çocuk ve ergenin anksiyete, depresyon, dikkat sorunları ve saldırgan davranış bozuklukları dâhil olmak üzere ruh sağlığı sorunlarıyla karşı karşıya olduğu veya bu sorunların ortaya çıkma riski olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, gelişimde farklı zamanlarda psikolojik koruyucu faktörlerin potansiyel etkilerini anlamak önemlidir. Ayrıca pek çok araştırma, ruh sağlığı sorunlarının akademik motivasyonu ve işleyişi olumsuz etkilediğini de göstermiştir. Bu nedenle, sosyal duygusal gelişimi anlamak, araştırmacıların ve uygulayıcıların, bir çocuğun gelişiminin herhangi bir zamanındaki güçlü yönlerinin ve risklerinin zihinsel sağlık ve akademik başarı ile nasıl ilişkili olduğunu anlamalarına ve bu nedenle, gelişimsel ihtiyaçları ve zorlukları ele alan stratejileri bilmelerine yardımcı olabilir.

Başkalarıyla bağlantı kurmak için sosyal-duygusal beceriler çok önemlidir. Duygularımızı yönetmemize, sağlıklı ilişkiler ve empati kurmamıza yardımcı olur. Çocuklarda sosyal-duygusal gelişimin temelde beş boyutu tanımlanmıştır: (1) sosyal yeterlilik; (2) bağlanma (duygusal gelişimin önemi); (3) duygusal yeterlilik; (4) kendi kendine algılanan yeterlilik (kişisel yetkinlik); ve (5) mizaç / kişilik. Bu boyutlara yönelik geliştirilmesi gereken beceriler, bireyin yaşamında hem akademik hem de sosyal ve duygusal anlamda katkı sağlayacaktır.

Sosyal duygusal gelişim, bireylerin duyguları anlama, deneyimleme, ifade etme ve yönetme ve başkalarıyla anlamlı ilişkiler geliştirme kapasitesini kazandıkları aşamalı, bütünleştirici bir süreçtir.

2. DUYGULARIN GELİŞİMİ

Duygular Neden Önemli Bir Yere Sahiptir?

Şu an nasıl hissediyorsunuz?

Bizi iyi hissettiren (işe yarayan) duygular nelerdir?

Bizi kötü hissettiren (işe yaramayan) duygular nelerdir?

İşe yarayan (faydalı) duygulara örnekler:

- Sevinç
- İstekli
- Coşku
- Minnetkâr
- Büyülenmiş
- Şefkatli
- Memnun
- Heyecanlı
- Samimi
- Sakin
- Keyifli
- Güvenilir
- Hoşnut
- Huzurlu
- Meydan okuyan

İşe yaramayan (olumsuz) duygulara örnekler

- Rahatsız olmuş
- Şüpheli
- Kederli
- Düşmanca
- Karamsar
- Umutsuz
- Sinirli
- Öfkeli
- Gücenmiş
- Hayal kırıklığına uğramış
- Endişeli
- Korkmuş
- Korkak
- Değersiz
- Korkunç

Sosyal duygusal gelişim; bireyin benlik gelişimi, duygularını tanıması ve anlaması, başarılı sosyal ilişkiler kurması ve sürdürmesi, cinsiyeti, tutumları, değerleri ile kendinden hoşnut olabilmesi ve geleceğe dair planlamalarını yönetebilmesi gibi çok çeşitli alanlardaki sürekli değişimi kapsayan bir gelişim alanıdır.

Çocuğun ilk ilişkilerini kurduğu ve ilk sosyalleşme deneyimlerini yaşadığı aile ortamı pek çok farklı duyguyu da ilk kez deneyimlediği yerdir. Günlük hayatlarının bir parçası olarak çocuklar korku, kaygı, üzüntü, öfke, neşe, mutluluk gibi pek çok duyguyu bir arada yaşar ve bunları çeşitli yollarla ifade ederler. Çocuğun, kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, duygularını sağlıklı bir biçimde ifade etme ve düzenlemedeki artan becerisi duygusal gelişime işaret eder ve çocuğun sosyal duygusal açıdan yetkinlik sağladığını gösterir. Çocukların duygulara ilişkin bilgileri, duygularını ifade etmekte kullandıkları sözcükler, sözel ve sözel olmayan davranışları ile yaşadıkları zorlayıcı duyguları düzenleme çabaları duygusal yetkinliğin önemli boyutlarındandır. Yaşamın ilk yıllarından itibaren ebeveynler ile kurulan ilişkiler duygusal gelişim için kilit rol oynamaktadır. Bu ilişkiler esnasında çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkında olunması ve onlarla kurulan olumlu etkileşimler çocukların duygularının kabul edildiğini hissetmelerini sağlar ve olumlu benlik gelişiminin kapısını aralar.

Erken çocukluk döneminde sadece 4 temel duygu olan mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korkunun ötesinde birçok duygu çocuklarda erken dönemde gelişmektedir.

Çocuk kendisini diğerlerinden ayrı olarak algılamaya başladığında öz-bilinç duyguları gelişir: Gurur, utanç, suçluluk, imrenme, vb.

Sosyal duygusal gelişim, diğer insanların "deneyimlendiği, hatırlandığı, beklendiği veya ilk elden hayal edildiği şekliyle" düşüncelerine, duygularına veya eylemlerine bağlı olan duyguları kapsar. Örneğin; suçluluk, utanç, kıskançlık, empati ve gururdur. Bunun aksine, mutluluk ve üzüntü gibi temel duygular yalnızca kişinin kendi fiziksel durumunun farkında olmasını gerektirir. Bu nedenle sosyal duygusal gelişimi, genellikle ergenlik döneminde gelişen diğer insanların zihinsel durumlarını hayal etme yeteneği olan sosyal bilişin gelişimi ile sıkı sıkıya bağlantılıdır.

Okul öncesi dönem boyunca çocuklar duygularını düzenleyecek ve ifade edecek yetenekler kazanmaya başlarlar. Bu dönemde artan sosyal ilişkiler, özellikle de öğretmenler ve akranlarla olanlar, çocuklara hem duyguları üzerinde konuşma hem de duygularının farkında olma ve onları düzenleme için ortam sağlar. Böylece ilerleyen yıllarda okullar ve sınıflar da çeşitli duygusal deneyimlere eşlik eden ortamlardan biri olarak çocukları karşılar. Okul çağına gelindiğinde çocuklar duygusal dünyalarında daha yansıtıcı olur ve duygularını düzenlemek üzere daha stratejik davranışlar sergilerler. Duygular; bilişsel ve davranışsal alanlarda daha etkili biçimde düzenlenebilir ve duygular gerçek hisleri saklamak üzere ertelenebilir. Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk bahçeye çıkmak üzere duyduğu coşkuyu erteleyemezse sınıfta geçirdikleri süre boyunca "Öğretmenim, ne zaman bahçeye çıkacağız?" sorusunu defalarca sorabilirken ilkokul çağındaki bir çocuk sınıftan çıkmak için acil bir ihtiyacı olsa bile teneffüs zili çalana kadar bekleyebilir. Ergenlikte ise toplumsal gelişim sürecine paralel olarak gençler duygusal deneyimleri üzerine daha fazla kafa yorar ve diğerlerinin duygularına karşı aşırı derecede hassas davranabilirler. Bu doğrultuda; çocuklar ve gençler için önemli sosyalleşme alanlarından biri olarak okul, sosyal duygusal gelişime yöne verecek bir diğer bağlamdır. Genel olarak okul ve daha özel olarak sınıf sosyal bir ortamdır, dolayısıyla çocuk ve gençlerin her türlü duygusu bu ortamda yer bulabilmelidir. Okul iklimi ne kadar olumlu ve okuldaki yetişkinler duygusal açıdan ne kadar ulaşılabilir ise çocuklar ve gençler için de okul, kendilerini ait hissettikleri bir yer hâline gelir. Tıpkı ailede olduğu gibi çocuğun temel güven, aidiyet, yordanabilir günlük rutinler, uyarıcı ve destekleyici çevre gibi duygusal ihtiyaçlarının giderilmesini sağlar. Sınıfı oluşturan duvarlar, fiziksel mekânlar ve materyaller kadar, sınıfta gözle görüp elle tutamadığımız ama hissedebildiğimiz, öğretmeni ve öğrencileri saran bir çevrenin var olduğunu hepimiz bilir ve buna belleğimizdeki okul anılarından kanıtlar sunabiliriz.

Çocukluktan itibaren duygulara önem verilerek yetişen bir çocuk;

- Sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirir.
- Daha az uyum sorunu yaşar.
- Yetişkinlikte daha az ruh sağlığı sorunu yaşar.
- Sağlıklı arkadaş ilişkileri geliştirir.
- İletişim becerileri ve sosyal becerileri gelişir.
- Akademik başarısı yüksektir.
- Öz kontrolü gelişir.
- Öz güveni yüksektir.

Düşünme şeklimiz, “nasıl hissettiğimiz” ve “nasıl davrandığımızı” etkiler. Düşünme şeklimizi kendimizden başka hiç kimse değiştiremez. Belirli durumlar ve olaylarla ilgili **düşüncelerimizin tüm kontrolü bizdedir**.

Olumlu (işe yarayan) ya da olumsuz (işe yaramayan) şekilde düşünmeyi kendimiz seçebiliriz. Olumsuz (işe yaramayan) düşünceler kendimizi kötü hissetmemize, olumlu (işe yarayan) düşünceler ise kendimizi rahatlamış ve mutlu hissetmemize neden olur.

Düşünme şeklimizi değiştirmek duygularımız ve davranışlarımız üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Bizler işe yaramayan düşünceleri faydalı olan düşüncelere dönüştürme gücüne sahibiz. Bu da bizim daha iyi hissetmemizi sağlayacaktır.

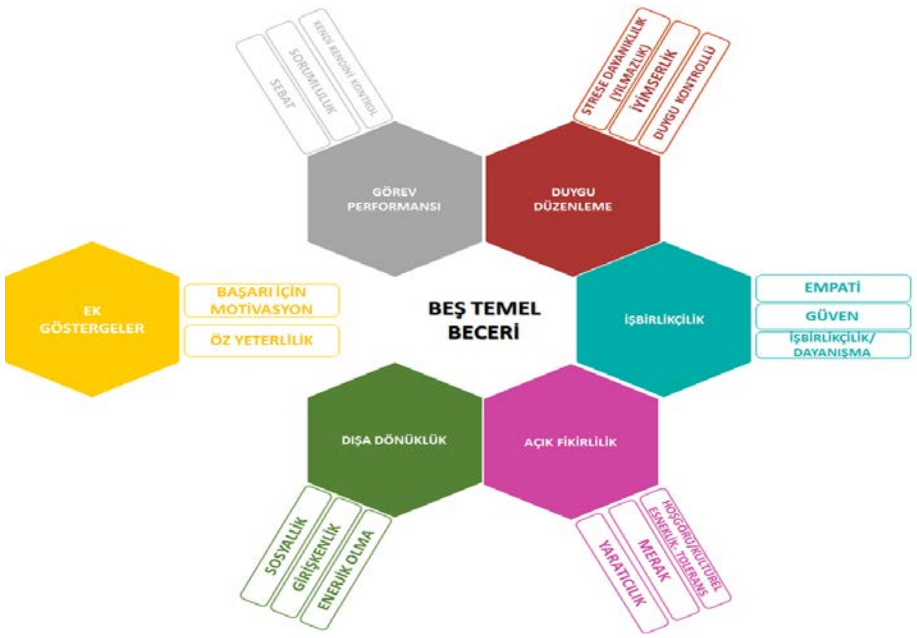
Okulda/sınıfta duygular

- Özel gündem yaratın! Kriz ya da sorunun hemen ardından iletişimin olumluya geçmesi zordur!
- Seninle konuşmak istediğim bir konu var!   (Gizlice “Sen değerlisin.” mesajı verir!)
- Somut olayı ortaya koyun. Kişiye değil, davranışa odaklanın /sen yerine, senin şu davranışın)
- Sizde ortaya çıkan duyguyu paylaşın!
- Tüm derslerde uygulanabilir!

3.SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM BECERİLERİNİ SINIFLAMA

- OECD’nin sınıflaması (**Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)**)
- Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İşbirliği (CASEL)

OECD’nin sınıflaması (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD))



https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/Improving-the-development-of-students'-social-and-emotional-skills_web-only.pdf

Bireyin bulunduğu tüm ortamlarda (sınıf, okul, aile, toplum gibi) kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olması, günlük etkinliklere yönelik başa çıkma ya da karar verme becerilerini göstermesi önemlidir. Bu nedenle Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) çocuk ve gençler için sosyal duygusal becerilerin öneminin vurgusunu yaparak eğitim politikalarına dâhil edilmesine yönelik, 5 faktörlü kişilik modelini temel alan sosyal duygusal öğrenme becerisi belirlemiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), belirlediği beş beceriyi 'görev performansı', 'açık fikirlilik', 'dışa dönüklük', 'iş birlikçilik' ve 'duygu düzenleme' olarak belirlemiştir. OECD'nin analizine göre, bunlara sahip bireylerde akademik performans artmaktadır. Ayrıca çocuklar daha mutlu bireylere dönüşmekte ve iyi bir kariyere sahip olma şansı yükselmektedir.

1.İş Üretkenliği/ Görev Performansı: 'Başarı için motivasyon', 'kendi kendini kontrol edebilme', 'sorumluluk' ve 'sebat etme/ısrarcı olma' şeklindeki dört alt beceriden oluşmaktadır.

Başarı için motivasyon, bireyin kendine yüksek standartlar belirlemesi ve bunlar için sıkı çalışabilmesi anlamına gelmektedir. Kendi kendini kontrol etme, odaklanmayı sürdürebilme ve hazzı erteleyebilme gibi davranışları kapsamaktadır. Sorumluluk, başkalarına verilen sözleri yerine getirebilmeye işaret ederken ısrarcılık ya da sebat etme bir çalışmada sonuna kadar gidebilme anlamına gelmektedir. Sorumluluk, disiplin ve kendini kontrol edebilme gibi diğer becerilerin de ders başarısı üzerindeki olumlu etkisine yönelik pek çok çalışma mevcuttur.

2.Açık fikirli olma: Bu özellik yeni deneyimlere açık olma olarak tanımlanmaktadır. 'Merak', 'yaratıcılık', 'hoşgörü/kültürel esneklik-tolerans' olarak üç alt beceriden oluşmaktadır.

Merak, yeni fikre ilgi duymak ve öğrenme aşkı, yaratıcılık özgün fikirler üretebilmek; hoşgörü/kültürel esneklik ise farklı bakış açılarına, değerlere karşı açık olma durumu olarak ifade edilmektedir. Bu becerilere sahip bireyler, akademik açıdan daha başarılı olmakta, açık fikirli bir bireyin entelektüel merakı da artmaktadır. Bu da üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimini olumlu etkilemektedir.

3.Dışa dönük olma: 'Enerjik olma', 'girişkenlik' ve 'sosyallik' olarak üç alt beceriye ayrılmaktadır. Enerjik olma, tüm gün boyunca çeşitli işleri sürdürebilmeye işaret etmektedir. Girişkenlik ise liderlik görevini üstlenebilme ve davranışları etkileyebilme anlamına gelmektedir.

4.İş birliği yapma: İş birliği becerisinde empati, iş birlikçilik/dayanışma ve güven öne çıkmaktadır. Empati, başkalarının mutluluğunu önemseme, iş birlikçilik insanlarla uyumlu yaşayabilme ve güven, diğerlerinin iyi niyete sahip olduğunu varsayma olarak tanımlanmaktadır. OECD, başkaları tarafından kabul edilebilen insanların özellikle görevlerde olumlu sosyal yararlar sağlayarak başarıyı arttırdığını belirtmektedir.

5.Duygu düzenleme: Okulda, iş yerinde ve ailede en çok aranan ve beklenen becerilerin başında gelmektedir. Stres önemli bir sorundur. Bu temel beceri, üç alt beceriye ayrılmaktadır: 'Strese dayanıklılık (yılmazlık)', 'duygu kontrolü' ve 'iyimserlik'. Strese dayanıklılık, kaygıyı yönetmek olarak nitelendirilirken iyimserlik ve duygu kontrolü de sağlıklı ilişkiler kurmak, bilişsel beceriler geliştirmekte etkili olmaktadır. Bu başlıklardaki becerilerin, bireyi gelecek yaşama hazırlama, çok kültürlü bakış açısı geliştirme, kişisel ve toplumsal farkındalık kazandırma açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL), sosyal-duygusal öğrenme ile ilişkili beş temel beceriyi veya alanı özetleyen bir sınıflandırma oluşturmuştur. Bu sınıflandırmaya göre beceriler şu şekildedir:

1. Öz farkındalık: Kişinin hangi özelliklerinin farkında olduğunun ortaya çıkartılması hedeflenir.
2. Öz yönetim: Duygu, düşünce ve davranışlar bağlamında kişinin kendini tanıması ve kendi duygu, düşünce ve davranışını yöntemesi/düzenlemesidir.
3. Sosyal farkındalık: İnsan ilişkileri özelinde çevreye duyulan farkındalığı ifade eder.

4. İlişki becerileri: Sosyal ilişkilerde iletişim, etkin dinleme, problem çözme becerileri vb.
5. Sorumlu karar alabilme: Karar alırken bireyin kendisini ve çevreyi olumlu etkileyecek ve etik kurallara uyan kararlar almasıdır.

Öz farkındalık	•Öz yönetim	•Sosyal farkındalık	•İlişki becerileri	•Sorumlu karar alabilme
•"Aynı anda hem kitap okuyup hem de arkadaşımı dinleyemiyorum. İkisini aynı anda yapmaya kalktığımda öfkelendiğimi fark ediyorum. Bu durumu daha çok salonda kardeşim oyun oynarken kitap okumaya çalıştığımda yaşıyorum."	•"Hareketli müzik dinlediğimde çok enerjik hissediyorum. Şu anda odamı toparlamak içinse hiç enerjim yokmuş gibi hissediyorum. Belki biraz hareketli müzik dinleyerek odamı toparlayabilirim."	•"Deniz'in suratı asık, omuzları çökük. Keyfi yerinde değil gibi görünüyor."	•Bireylerin birbirlerini dinlemeleri, •İş birliği yapmaları, •Problemleri etkin dinleme ve ifade etme aracılığıyla çözmeleri, •İhtiyaç duyduğu yardımı dile getirmeleri	•Çeşitli ortamlarda bireysel davranış ve sosyal etkileşimlere dair şefkatli ve yapıcı seçimler yapabilme becerileri •Etik olmayan şekilde davranmaya zorlayan sosyal baskıya karşı direnme

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İşbirliği (CASEL), (1994)

CASEL'e göre sosyal duygusal beceriler, gelişim ve eğitim için vazgeçilmez olan sosyal duygusal öğrenme, bütün genç ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmeleri, duygularını yönetmeleri ve bireysel ve topluluğa dair hedeflerini başarmaları, başkalarıyla duygudaşlık kurup bunu göstermeleri, destekleyici ilişkiler kurup devam ettirmeleri ve sağduyulu ve şefkatli karar vermeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinip uyguladıkları süreçtir.

Özetle, okullarda sosyal duygusal öğrenmeyi kullanarak olumlu okul iklimi oluşturmak ve okulun akademik başarısına katkı sağlamak için yapılması önerilen çalışmalara örnek başlıklar:

- Sosyal beceri ve empati becerisini geliştirme
- Duyguların ve duygularının farkına varma
- Duyguları yönetme
- Şiddet içeren ve saldırgan davranışları azaltma
- Merak etmeyi geliştirme
- Sorumluluk alma
- Akran eğitimi
- Girişkenlik eğitimi
- Yaşam becerilerini geliştirme. Okul lideri olarak müdürün model olması, fırsat sunması (kapılar açık olmalı)
- Olumlu okul iklimi sağlanması
- Okul içi etkili ve olumlu iletişim
- Etkileşime dayalı bir okul ortamının oluşturulması

Sosyal Duygusal Gelişim Becerileri: Bireyin sağlıklı bir gelişim sağlamasına yönelik duygusal zekâ, duygu yönetimi/kontrolü, farkındalık, empati, sosyal ilişkileri düzenleme gibi becerileri içermektedir. Empati geliştirmek, sorumluluk duygusu ile kararlar vermek, olumlu ilişkiler kurmak, doğru ve yanlış davranışları ayırt etmek ve zorlayıcı durumlarla etkin biçimde başa çıkabilmektir. Sosyal-duygusal beceri örnekleri şunlardır:

-Birinin üzgün olup olmadığını anlamak ve iyi olup olmadığını sormak

-Kendinizi arkadaşlarınız ve ebeveynlerinizden farklı bir şekilde ifade etmek

-Düşüncelerinizi ve hislerinizi anlamak ve başkalarıyla ilişki kurabilmek

Küçük çocuklar ve aileleri ile çalışan uzmanlar ve öğretmenler, çocuk yetiştirme ve hizmet ettikleri çocukların sağlıklı gelişimini doğrudan destekleme konusunda benzersiz bir fırsata sahiptir. Sağlıklı sosyal-duygusal gelişimin teşvik edilmesi, çocuğu hayata ve okula hazırlar ve gelecekteki gelişimsel ve duygusal sorunların önlenmesine yardımcı olabilir.

Sosyal duygusal beceriler kişinin başka bir kişinin düşünce, duygu veya eylemlerini değerlendirmesinde önemlidir. Örneğin, kişi başkaları tarafından olumlu bir şekilde değerlendirildiğini hissettiğinde ve başkalarına göre kendi statüsünde ve sıralamasında eş zamanlı kazanımlar algıladığında mutlu olur, oysa utanç kişinin başkaları tarafından kötü değerlendirildiğini hissetmesinden ve statü ve bulunduğu yerdeki durumuna yönelik kayıpları algılamasından kaynaklanır. Yaygın olarak incelenen diğer sosyal duygusal gelişim ögeleri arasında hayranlık, utanç, suçluluk ve kıskançlık bulunmaktadır.

Sosyal ve duygusal gelişim araştırmaları, belirli bir özelliğin - minnettarlığın - insanların destekleyici ilişkiler kurmasına, sürdürmesine ve güçlendirmesine yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda insanların şefkatli bir topluluğa bağlı hissetmelerine de yardımcı olur.

5. BENLİK SAYGISI VE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Sizi, diğerlerinden ayıran özellikleriniz nelerdir?

Bu ayırt edici nitelikler, kendi benlik tanımlarının içinde yer alır.

"Kendine Değer Verme "

İnsanlar birbirlerinden,

- Yetenekleri, zekâları, ilgi alanları
- Zihinsel özellikleri
- Sosyo-ekonomik düzeyleri
- Bilgi düzeyleri
- Zayıf ve güçlü yanları
- Tavır ve değer yargıları
- Öğrenme biçimleri
- Motivasyonları
- Bakış açıları gibi birçok yönden bireysel farklılık gösterebilirler.

Bireysel farklılıkların nedenleri:

- Büyüme ve gelişmenin etkenleri aklımıza hemen kalıtım ve çevreyi getirir.
- **Kalıtım:** Bireye anne ve babadan genetik yollarla (genotip) geçen özel yetenek ve özelliklerdir**. Cinsiyet, göz rengi, zekâ kapasitesi, fiziksel özellikler, bazı kişilik özellikleridir.**
- **Çevre:** Döllenmeden itibaren, insanın içinde yaşadığı ve etkilendiği tüm dış uyarıcılara çevre etkeni denir. Çevre doğum öncesi, esnası ve sonrası tüm durumları kapsar. **Fiziksel görünüm özellikleri, zekânın kullanım oranı, dil gelişimi, yetişme tarzı, eğitim düzeyi, alışkanlıklar, tavırlar ve sosyal davranışlar, bazı kişilik ve karakter özellikleridir**.

Çocukların Tanınması Gereken Farklı Yönleri: Zekâ ve yetenekler, ilgiler, gereksinimler, benlik kavramı, öğrenme stilleri.

Eğitimde Bireysel Farklılıklar: İnsanlar arasında farklılıklar olduğu kadar, benzerlikler ve ortak yönler de çoktur. Eğitim, bireyler arasındaki farklılıklara duyarlı olabildiği ölçüde başarılı olabilir.

Eğitimde benzerliklere odaklanmak ekonomiktir, kolaylıktır, farklara odaklanmak ise zor ve pahalıdır fakat insan doğasının zenginliklerine ancak bu yolla erişilebilir ve toplumda çeşitlilik bu yolla sağlanabilir.

Bireysel Farklılıklara Saygı Duyma
Çocuğun farklılıklarının fark edilip, kabul edilip geliştirilmesi onun **ruhsal gelişimini, benlik algısını** da önemli ölçüde etkilemektedir. *Kendisi ile ilgili olumlu duygulara sahip bir çocuğun* yaşamını zenginleştirmesi ve düzenlemesi kuşkusuz daha kolay olacaktır. Ayrıca farklılıklara saygı duyma hem sosyal ortama hem de kişisel zenginliğine olumlu katkılar sağlamaktadır. Kendisinden farklı yeteneği, kültürü, dili, dini, ırkı olan bireylerin bir arada yaşama becerisi, **çağımız insanlarının kazanması gereken önemli becerilerden** biridir.
Bireyin kendisini tanıması
Benlik kavramı, bireyin kendi kişiliğine dair algılayabildiği tarafını; kişinin bilinçli bir biçimde kabiliyetleri, sınırları, gayeleri, değer yargıları, kimliği, fiziksel görünüşü gibi kendi var oluşu olarak nitelendirebildikleri hakkındaki görüşlerinin, tutumlarının ve inançlarının hepsini içermektedir. Yani kişinin kendisini tanıma ve değerlendirme tarzıdır.
Benlik: Bireyin genel benlik kavramı ile daha spesifik (sosyal ya da akademik vb.) benlik kavramı farklılaşabilir. Benlik kavramına ilişkin bu düşünceler ergenlikte **farklılaşır, soyutlaşır ve daha karmaşık** hâle gelir. Bireyin kendisiyle ilgili görüş ve algı biçimi olan benlik, doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Burada temel faktör bireyin kendisi ve çevresiyle kurduğu etkileşimdir. Kişiliğin öznel yanı olan benlik, bireyin kendi kişiliğine ait sahip olduğu fikir, kendini değerlendirme şekli, yani kendisini nasıl tanıdığı, nasıl gördüğüdür. Benlik saygısı ise bireyin kendisini beğenilmeye ve sevilmeye değer görmesidir. Kişi kendini objektif olarak değerlendirebilmeli, kendisini olduğundan değersiz ya da en değerli, en mükemmel, en üstün görmeden, olumlu düşüncelerle kendini olduğu gibi kabullenebilmeli, kendini sevmeli, özüne güvenmelidir. Değerlilik, yeterlilik, yapabiliyor olma duyguları benlik saygısının temel ögeleridir. Yetişkinlikte genellikle olumlu bir benlik algısına ulaşılır ancak gelişimin hızla ilerlediği yıllarda ebeveynler, geniş aile, akranlar ve öğretmenler tarafından çocuğun benliğine dair yerleşen algılar, çocuğa örtük şekilde aktarılır ve çocuklar aldıkları bu örtük mesajlarla da benlik saygılarını örerler.
Gerçek ve İdeal Benlik
Bireyin kendisiyle ilgili algıları ve başkalarının birey hakkındaki yargıları **gerçek benlik** kavramını oluştururken sahip olmayı istediği ve amaçladığı özellikler ise **ideal benliği** oluşturmaktadır. Birey, kendini **tutarlı davranıyor olarak algıladığında** yeterlilik, güven ve değerli olma duygularını yaşar. Kendisinin tanımladığı normlardan **farklı davranan birey ise** tehdit, yetersizlik, güvensizlik ve değersizlik duygularını yaşar; başka seçenekleri algılayamadığında ise kendini bu tehdit ve tutarsızlığa karşı korumak için savunma mekanizmalarına başvurmaktadır.
Benlik saygısı ise bireyin kendisini beğenilmeye ve sevilmeye değer görmesidir. Çocuklar ilkokul yıllarında Erikson'un da vurguladığı gibi başarı, girişkenlik gibi ihtiyaçlarını gidermeye çalışırlar. Bu da bizi çocukların benlik saygısının sadece akademik başarı ile oluştuğu yanılgısına götürebilir. Benlik saygısı yalnızca akademik başarı ile ilişkili değildir. Eğitim ve öğretimin temel amaçlarından biri çocuğun yapabildikleri ve geliştirmesi gereken yönleri ile kendini tanıması ve kendini sevilmeye değer görmesini sağlamak olmalıdır. Bu nedenle öğretmen etkili geri bildirim, tanımlayıcı övgüler, **aynalama** gibi yöntemler kullanarak çocuğun yetkinliklerini vurgulamalı, geliştirmesi gereken yönlerine dikkat çekmelidir. Bu yolla çocuk kendini eksiklikleri ile değil yapabildikleri ile tanımlamaya daha yatkın hâle gelir, geliştirmesi gereken yönleri fark eder. Benlik kavramının **beğenilip beğenilmemesi** benlik saygısı kavramını doğurur. Benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni durumu olup kendini değerli bulup bulmadığı ya da ne derece değerli bulduğunu ifade eden bir kavramdır.
Benlik saygısı öğrenilip içselleştirilen bir süreçtir. Çocuğun; arkadaşlar ve öğretmenleriyle olan ilişkileri, onlardan aldığı tepkilerle gelişen ve değişen bir süreçtir.

Pek çok yaşantıda olduğu gibi çocuğun benlik saygısı gelişiminde de koruyucu ve risk faktörleri etkilidir.

Düşük Benlik Saygısı

Düşük benlik saygısı olan bir bireyler:

- Yüksek düzeyde kaygılı
- Psikosomatik ve depresyon belirtileri gösteren
- Kendine güveni zayıf
- Diğerlerine bağımlı, utangaç
- Araştırmacı olmayan
- Daha az yaratıcı ve daha otoriter kişilerdir.

Ayrıca, benlik saygısının düşük olması, kişinin kendi durumunu gerçekçi algılamasını ve değiştirilmesi gereken şeyleri değiştirmek için harekete geçme yeteneğini olumsuz etkiler.

Yüksek Benlik Saygısı

Benlik saygısı yüksek olanlar, düşük olanlara göre:

- Kendilerinden daha hoşnutturlar.
- Güçlü yanlarına, yeteneklerine ve olumlu özelliklerine odaklanırlar.
- Kendine güven, iyimserlik, başarma isteğine sahiptirler.
- Zorluklardan yılmama gibi olumlu nitelikleri vardır.

Ayrıca yüksek benlik saygısı,

- Okullarda akademik başarı ile,
- İçsel kontrol, yüksek ailevi kabul,
- Olumlu kendini çekici bulma duygusu ile ilişkili bulunmuştur.

Olumlu benlik saygısı kişinin tümüyle birey olarak kendini kabul etmesi, değer vermesi ve güvenmesi olarak tanımlanır. Yüksek benlik saygısına sahip olan bir kişi, kendini olumlu olarak değerlendirir ve güçlü yönleri hakkında kendini iyi hisseder. Kendine güvenen kişi, zayıf olduğu yönlerde kendini geliştirmeye çalışır.

Benlik saygısı gelişiminde anne babanın sağ olup olmamaları, üvey anne ya da üvey baba ile büyüme, aile yapısı, ailedeki kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olunduğu, ailenin ekonomik durumu, anne babanın eğitim düzeyleri ve meslekleri yanı sıra sosyal, çevresel ve kültürel faktörler ile fiziksel görünüşün de rolleri vardır. Çocuğa aşırı eleştirel yaklaşan ailelerde, cinsel ve fiziksel tacize uğrayan çocuklarda, alkolizm ve madde kullanımı olan veya aşırı koruyucu ya da aşırı hoşgörülü davranılan ailelerde düşük benlik saygısı gelişme olasılığı yüksektir. Böyle durumlarda okul, öğretmen, akranlar çocukların benlik saygısının desteklenmesinde koruyucu bir rol üstlenirler. Etkili bir öğrenme ortamı, sosyal duygusal gelişim ve öğrenme fırsatları, koruyucu müdahaleler, sosyal beceri öğretimi gibi fırsatlar çocuğun düşük benlik saygısını geliştirmek için destekleyicidir. →

Çocuklarda benlik saygısını geliştirecek öneriler:

- Duygularını doğrulamak, duygu odaklı iletişim kurmak
- Kendini başkasının gözünden görmesine fırsat vermek
- Başarılı olduğu alanlarda kendini denemesi için daha çok fırsat tanımak
- Sorunları onun yerine çözmemek
- Gruba ve bireye yeteri kadar ve dengeli şekilde dönüt vermek
- İfade şansı tanımak
- Öğretmenin kendisine dair algısının olumlu olması, çocuğa bakış açısının çocukların yapabildikleri üzerinden bir başka deyişle çocuk merkezli olmasıdır.

Özetle;

BENLİK NEDİR? BENLİK FARKINDALIĞI NEDİR?

- Ben neyim? Kendinizi nasıl tanıyorsunuz? Çirkin, güzel, akıllı, akılsız, yakışıklı, çekici, yetenekli, sıkıcı, konuşkan gibi.

- Amaç ve hedefiniz nedir? Kendinize ne değer biçiyor, kendinizi nasıl görmek istiyorsunuz? Toplumsal statü, rol ve saygınlığınızı nasıl görüyorsunuz?
- Ne yapabilirim? Neleri iyi yaparsınız? Yüzmede iyiyim, insanlar benimle iyi vakit geçirir, sorunlara pratik çözümler üretirim, çok kitap okurum, çok çalışırım, iyi otomobil kullanırım vs.
- Değer yargılarınız, inançlarınız, doğru ve yanlışlarınız nelerdir?

6. EMPATİ

Başkasının ayakkabılarını giyerek onun gibi bakabilmek…

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru anlamaktır.

Empati; bilişsel empati, duygusal empati ve empatik ilgi olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmaktadır.

Bilişsel empati, bir kişinin nasıl düşündüğünü anlayabilme olarak tanımlanabilir. Örneğin bir arkadaşınızın, kardeşinin kendisine sormadan gardırobundan tişörtünü almasına neden kızdığını anlayabilirsiniz.

Duygusal empati ise arkadaşınızın bu durum karşısında nasıl hissettiğini anlamanızı sağlar.

Empatik ilgi bu hissi sadece anlamanın ötesinde, aynı hisleri deneyimleyebilmenizi ve arkadaşınızın yardım istemesi durumunda elinizden geleni yapmak için hazır olmanızı sağlar. Empatik iletişimin yedi aşamada gerçekleştiği ifade edilmektedir (Synder, 2005):

- <u>Tanımak</u>: Empati kurulan kişinin içsel durumunu, duygularını ve düşüncelerini tanımak ya da tanımlamak empatiyle olanaklıdır. Tanımanın temelinde diğer kişinin gereksinimlerinin ve içinde bulunduğu durumun algılanması bulunmaktadır.
- <u>Sözsüz iletişim unsurlarını gözlemlemek</u>: Diğer kişinin beden duruşuna, yüz ifadelerine, ses tonu ve kullandığı sözcüklere dikkat ederek bu ifadelere anlam verebilmek gerekmektedir. Empati sözsüz olarak doğrudan ve sıcak bir göz temasının kurulması, öne doğru eğilme, kişiye yaklaşma, açık bir beden duruşu, sözel olmayan tüm ifadelerini yakalayarak uyum sağlamayı gerektirir. Sözsüz unsurların anlaşılması, empati kurulan kişinin gizli ya da örtülü olan duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını da içermektedir.
- <u>Duygulara yaklaşmak</u>: Diğer kişinin duygularının ne olduğunu uygun ve doğru bir şekilde tanımlamak ve duygularını açıklamasına yönelik bir yaklaşımda bulunmak gerekmektedir.
- <u>Sezgileri ve tahminleri yansıtmak:</u> Diğer kişiyle iletişim kurulduğu sırada, içinde bulunduğu psikolojik durum ve duygular hakkındaki sezgileri ve tahminleri ileterek doğru olup olmadığını değerlendirmek gerekmektedir.
- <u>Psikolojik durumu hayal etmek</u>: Empati kuran kişinin diğer kişinin içinde bulunduğu psikolojik durumu hakkında hayal gücünü kullanarak hissetmesi gerekmektedir.
- <u>Rolüne girmek:</u> Empati kuran kişi, diğer kişinin rolüne girerek hissettiklerini ve düşüncelerini o rol içerisinde iken nasıl olabileceği hakkında bir öngörüde bulunması gerekmektedir.
- <u>Duygu ve düşünceleri ifade etmek</u>: Empati kuran kişi sözlü ve sözsüz ifadelerle diğer kişide "Anlaşıldım." duygusunu yaratmalıdır.

Özetle, damdan düşenin hâlinden damdan düşenin anlaması gerekmemektedir. Damdan düşen ne hissediyor, bunu bilmek empati kurmak için yeterli bir beceridir.

ONLAR- BEN -SEN: Sen basamağında empatik tepki veren kişi gerçek anlamda empati kurmaktadır. Dökmen (1998) bu üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde on alt empati basamağı oluşturmuştur. Bu basamaklar sırasıyla en niteliksiz empatik basamaktan en nitelikli empati basamağına kadar uzanır: 1. Senin sorunun karşısında başkaları ne düşünür? Ne hisseder? Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, birtakım genellemeler yapar. Sorununu

anlatan kişiyi genelde toplumun değer yargıları açısından eleştirir. 2. Eleştiri getirme: Dinleyen kişi sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar. 3. Akıl verme çabası: Karşıdakine akıl verir. Ona ne yapması gerektiğini söyler. 4. Teşhis koyma: Kendisine anlatılan sorun ya da sorununu anlatan kişiye teşhis koyar. "Bu durumun nedeni toplumsal baskılar ya da sen bunu kendine fazla dert ediyorsun." der. 5. Kişinin aynı sorunu kendisinin de yaşadığını ifade etmesi: Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler. "Aynı dert benim de başımda." der ve kendi derdini anlatmaya başlar. 6. Kişinin kendi duygularını ifade etmesi: Dinlediği sorun karşısında kişi, kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder. Örneğin "Üzüldüm." ya da "Sevindim." der. 7. Desteklemek: Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir. 8. Soruna eğilebilmek: Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, soruna ilişkin sorular sorar. 9. Tekrar etme: Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı sözcüklere de yer vererek özetler. Yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtmış olur. Bu arada dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığı bu mesaja ekler. 10. Derin duyguları anlayabilmek: Bu basamakta empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını, ona eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

1. basamak onlar basamağına aittir. Yani diğer kişiyle kurulan iletişimde toplum ne düşünür ve hisseder kaygısı ağır basmaktadır ve diğer kişiye o şekilde yaklaşılmaktadır.

2.3.4.5.6. basamaklar ben basamağına aittir. Bu şekilde diğer kişiyle iletişim kuran kişi diğer kişiyi anlamak yerine kendi düşüncelerini diğer kişiye aktarmaya çalışır. Bir şekilde kendisini ifade etmiş olur. 7.8.9.10. basamaklar ise sen basamağına aittir. Bu düzeyde diğer kişiye karşı geliştirilen iletişimde temel amaç diğer kişiyi anlamaya çalışmak yatar. Bu şekilde iletişimin tarafları arasında bir yakınlık gelişmesi söz konusu olur. Bu bağlamda, gerçek anlamda empati yalnızca son dört basamakta yani sen basamağına ilişkin olarak ortaya çıkar. Son dört basamaktan önceki basamaklar gerçek empati kurmaya giden basamaklar olarak düşünülebilir.

ÖRNEK DURUM: "Kendimi çok başarısız hissediyorum bu yüzden hiç arkadaşım yok."

-Başarına odaklanman çok yanlış olur. (2.düzey)

-Hiç arkadaşın yok, kendini başarısız hissediyorsun, o yüzden üzgünsün. (Üst düzey 9. ya da 10. düzey)

7. SOSYAL YAŞAM, İLİŞKİLER VE BECERİLER

Başkalarıyla bağlantı kurmak için sosyal-duygusal beceriler çok önemlidir. Bu beceriler; duygularımızı yönetmemize, sağlıklı ilişkiler kurmamıza ve empati kurmamıza yardımcı olur. Çocuklarda sosyal-duygusal gelişimin temelde beş boyutu tanımlanmıştır:

(1) sosyal yeterlilik
(2) bağlanma (duygusal gelişimin önemi)
(3) duygusal yeterlilik
(4) kendi kendine algılanan yeterlilik (kişisel yetkinlik)
(5) mizaç / kişilik

Bu boyutlara yönelik geliştirilmesi gereken beceriler, bireyin yaşamına hem akademik hem de sosyal ve duygusal anlamda katkı sağlayacaktır.

Sosyal duygusal gelişim, belirli bir gelişim alanını temsil eder. Bireylerin duyguları anlama, deneyimleme, ifade etme ve yönetme ve başkalarıyla anlamlı ilişkiler geliştirme kapasitesini kazandıkları aşamalı, bütünleştirici bir süreçtir.

İlişkilerin insanlarla etkileşimden oluştuğu, her birimizin kendi ilişki ağı bulunduğu ve her birinin yaşamımızdaki rolünün farklı olduğu açıklanır. Bu rol ve ilişkilerin zaman içerisinde değişebileceği ifade edilir. İyi bir ilişkiye sahip olmanın ve aidiyet duygusunun kendimizi değerli hissettirdiği için önemli olduğu vurgulanır. Bir ilişki kurmada önemli olan bazı sosyal becerilerden birinin, sohbete başlama ve katılma, diğerinin ise dinleme becerileri olduğu açıklanır. Etkili iletişim becerileri üzerinde durulur.

Sosyal beceri, sosyal kuralların ve ilişkilerin yaratıldığı, iletildiği ve sözlü ve sözsüz yollarla değiştirildiği başkalarıyla etkileşimi ve iletişimi kolaylaştıran bir yeterliliktir. Bu becerileri öğrenme sürecine sosyalleşme denir. Bu tür becerilerin eksikliği sosyal beceri eksiliğine neden olabilir.

Kişiler arası beceriler, başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurmak için kullanılan eylemlerdir. Kişiler arası beceriler; boyun eğme, sevgiye karşı nefret, yakınlığa karşı saldırganlık ve kontrole karşı özerklik kategorileriyle ilgilidir (Leary, 1957). Olumlu kişiler arası beceriler arasında, diğerlerinin yanı sıra ikna, aktif dinleme, anlaşma ve yönetebilme yer alır. Sosyal işlevsellik ile ilgili araştırmalara odaklanan akademik bir disiplin olan sosyal psikoloji; tutum, düşünce ve davranıştaki toplumsal temelli değişiklikler yoluyla kişiler arası becerilerin nasıl öğrenildiğini inceler.

Başlarken. Çocuklara şu soruyu sorun:

Şimdi, size dostça davranan biriyle tanıştığınızı düşünün. Nasıl hissederdiniz?

Şimdi, dostça olmayan bir biçimde davranan bir insanla tanıştığınızı düşünün. Nasıl hissederdiniz?

Sosyal becerilerde,

Kendimizi tanıtma biçimimiz kendimizi nasıl hissettiğimizi etkileyebilir. Bu durum aynı zamanda diğer insanların bize tepki verme şeklini de etkiler.

Kendimizi dostça tanıtırsak ……………………

Bu durum kendimizi iyi hissetmemizi sağlayabilir.

Çevremizdeki diğer insanların daha rahat hissetmesini sağlayabilir.

Diğer insanların bizimle daha çok vakit geçirebilmesini sağlayabilir.

Negatif Durumları Gösteren Davranışlar

- Biriyle konuşurken aşağı bakmak
- Özensiz olmak, oturmamak ya da dik durmamak
- Üzgün veya huysuz bir yüz ifadesi sergilemek
- Çok yumuşak ve kısık bir ses kullanarak zor duyulmasını sağlamak
- Sesimin üzgün, huysuz veya ağlayan tonda çıkmasını sağlamak
- Kendim hakkında olumsuz şeyler söylemek (Örneğin, "Bunu yapamam!")
- Diğer insanlar hakkında olumsuz şeyler söylemek (Örneğin, "Patavatsız!" demek)
- Faaliyetlerim hakkında olumsuz şeyler söylemek (Örneğin, "Bunu yapmaktan nefret ediyorum.")
- Gelecek hakkında olumsuz şeyler söylemek (Örneğin, "Bu konuda hiçbir zaman iyi olamayacağım.").

Pozitif Durumları Gösteren Davranışlar

- Biriyle konuşurken göz teması kurmak
- Oturmak ya da dik durmak
- Gülümsemek
- İnsanların beni duyabileceği kadar yüksek sesle net bir konuşma yapmak
- Sesimin mutlu ve kendinden emin olmasını sağlamak
- Kendim ve faaliyetlerim hakkında olumlu şeyler söylemek (Örneğin, "Dans etmeyi seviyorum.")
- Diğer insanlar hakkında olumlu şeyler söylemek (Örneğin, "Öğretmenim güzel.")
- Gelecek hakkında olumlu şeyler söylemek (Örneğin, “Gelecek haftaki seyahatin eğlenceli olacağını düşünüyorum.”).

Özetle geliştirilmesi gereken sosyal beceriler:

- Paylaşım
- İş birliği

- Dinleme
- Yönergeyi takip etme
- Kişisel alana saygı
- Göz teması kurmak
- Görgü kurallarını kullanma (Teşekkür ederim, vs.)

8. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE OKUL

Sosyal- duygusal becerilerin geliştirilmesinde okul önemli bir role sahiptir. Okul öncesi dönemde takdir ve minnettar bir bakış açısı geliştirmenin yetişkinliğe kadar kalıcı faydaları vardır. Olumlu ve kaliteli sosyal ve duygusal programların uygulandığı okullardaki genç ergenler (11-13 yaş) daha mutlu, daha iyimser, daha iyi sosyal desteğe sahip ve okullarından, ailelerinden, toplumlarından, arkadaşlarından ve kendilerinden daha memnunlardır. Dahası, bu gençler (14-19 yaş arası) hayatlarından daha memnun olur ve içinde bulundukları toplumu iyileştirmek için güçlerini olumlu yönde kullanırlar. Ayrıca okul ödevleriyle/hobileriyle daha fazla ilgilenirler ve ders başarıları daha yüksektir. Öte yandan daha az kıskanç, depresif ve materyalistlerdir. Sosyal-duygusal gelişim, çocukların ve ergenlerin sosyal ve duygusal gelişiminin çeşitli boyutlarını gerektirir ve araştırmacılar tarafından insani gelişme ve büyümenin merkezinde olduğu kabul edilmektedir (Örneğin, Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İşbirliği [CASEL] 2013). Sosyal duygusal gelişimin önemi, bireyin yaşamında diğer gelişim alanlarına sunduğu katkı açısından önemliyken bireyin yaşamına, çevresine ve geleceğine katkı sunmaktadır. Örneğin, duygusunu kontrol edemeyen bir bireyin matematik dersine katılma becerisi iyi olabilir mi? Ya da merak duygusu olmayan bir öğrenci, Anadolu Uygarlıkları'nın yaşam tarzlarını öğrendiğini mi yoksa ezberlediğini mi düşünürüz? Bebeklik ve erken çocukluk dönemindeki sosyal-duygusal gelişimin, yaşam boyunca iyi bir zihinsel sağlık ve esenlik için temel oluşturduğu düşünülmektedir. Öz düzenleme, motivasyon ve kişiler arası beceriler gibi sosyal-duygusal özellikler, okulda ve iş yerindeki başarıda büyük rol oynar.

Sosyal duygusal beceriler, bireyin sağlıklı bir gelişim sağlaması için duygusal zekâ, duygu yönetimi/kontrolü, farkındalık, empati, sosyal ilişkileri düzenlemesi gibi becerileri içermektedir.

Bütün okul yaklaşımını benimsemek önemlidir. Çocukların sosyal duygusal iyi oluşunu sağlama ve sürdürmeye yönelik bütün okul yaklaşımı; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin, ebeveynlerin, bakıcıların, öğrencilerin ve daha geniş toplumun okul kültürüne abone olması ve olumlu okul iklimini desteklemek için birlikte çalışması anlamına gelir.

1. Tüm paydaşların katılımı
2. Kararlı liderlik
3. Olumlu ilişkiler
4. Sosyal duygusal öğrenme ve akademik birliktelik

Sosyal duygusal beceriler öğrenmeyi ve akademik becerileri nasıl etkiliyor?

Sosyal- duygusal becerilerin geliştirilmesinde okul önemli bir role sahiptir. Olumlu ve kaliteli sosyal ve duygusal programların uygulandığı okullardaki genç ergenler (11-13 yaş) daha mutlu, daha iyimser, daha iyi sosyal desteğe sahip ve okullarından, ailelerinden, toplumlarından, arkadaşlarından ve kendilerinden daha memnunlardır.

Sosyal Duygusal Öğrenmenin İşlevi

Sosyal duygusal öğrenmenin ne işe yarayacağını 3 temel özellikle açıklamak mümkündür:

• Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde, tutumlarında, ilişkilerinde, akademik performansında ve sınıf ve okul iklimi algılarında iyileşme

• Öğrencilerin kaygısında, davranış problemlerinde ve madde kullanımında azalma

• Öğrencilerin becerilerinde, tutumlarında, toplum yanlısı davranışlarında ve akademik performansında uzun vadeli gelişmeler

Birçok bilimsel araştırma; sosyal-duygusal öğrenme, bilişsel gelişim ve iyi oluş arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterir. Uluslararası alanda son 10 yılda yapılan akademik

araştırmalar, yüksek kaliteli sosyal ve duygusal programların saldırganlığı önemli ölçüde azalttığını ve saldırıyı alan çocuklar arasında sosyal ve duygusal anlayışı artırdığını göstermektedir. Bu tür okul programlarına katılan çocukların bu tür programlara katılmayan çocuklara kıyasla daha nazik, daha iş birlikçi, diğerlerini kapsayıcı, daha az saldırgan ve başkalarına zorbalık yapma olasılığı daha düşüktür. Bu olumlu etkiler yıllarca sürer.

Sosyal ve duygusal güçlerin erken gelişimi, anlamlı bir gelecek ve üretken bir toplum için açık bir değere sahiptir. Okullar ve ebeveynler, küçük çocukları daha iyi bir dünyaya katkıda bulunacak ahlaki ve iyi uyum sağlamış yetişkinler hline getirmek için bir ortaklık içindedir.

Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), eğitim ve insan gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. SDÖ, tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek ve kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmak, başkaları için empati kurmak ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek için bilgi, beceri ve tutumları edindikleri ve uyguladıkları süreçtir. Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin duyguların farkına varması, hedef belirleme, empati kurmak, sorumlu kararlar almak için gerekli becerilere sahip olmak ve bunları uygulamayı kapsamaktadır.

9. AKRAN İLETİŞİMİ, AKRAN ÖĞRETİMİ VE AKRAN ZORBALIĞI

"Başkaları aracılığıyla kendimiz oluruz" (Lev Vygotsky)

Yaşam Boyu Gelişim Perspektifinden Akran İlişkileri

"Akran" konusuna gelişimsel bakış açısıyla bakılacak olduğunda, öncelikle bu sözcüğün hangi gelişim dönemini çağrıştırdığı konusu akla gelmektedir. Bu konuda akla belirli bir yaşam dönemi geliyor olsa da akran ilişkileri yaşam boyu gelişim perspektifi ile ele alınmalıdır.

Erken Çocukluk Döneminde Akran İlişkileri

- Erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinden çok aile ilişkilerine odaklanılmaktadır.
- Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinin şekillenmeye başladığını göstermektedir
- Boylamsal araştırmalar erken çocuk dönemindeki akran ilişkilerinin orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki uyumu etkilediğini göstermektedir.
- Akran ilişkilerinde önemli olan ve erken çocukluk döneminden itibaren gözlemlenebilecek bazı beceriler şunlardır:
  - Ortak dikkati yönetmek
  - Duygu düzenleme
  - Dürtülerin engellenmesi
  - Taklit etmek
  - Temel düzeyde sebep sonuç ilişkisi kurmak
  - Dil yeterliliği

Orta Çocukluk Döneminde Akran İlişkileri

- Dil becerisi, zihin kuramı, öz kontrol gibi beceriler erken çocukluk dönemine göre gelişmiştir.
- Bu nedenle daha karmaşık arkadaşlık ilişkileri ve grup ilişkileri kurulmaya başlanır.
- Çocuk başarıya karşı küçük görülme (aşağılık) dönemindedir. Arkadaşları onun için bir referans noktasıdır.
- Akranlar başarı ya da başarısızlık duygusuna sebep olabilir.
- Akran öğrenmesi için uygun bir dönemdir.

Ergenlik Döneminde Akran İlişkileri

- Ergen, sosyalleşmesini henüz tamamlamamış bir bireydir. Ergen, çocuk değildir ama henüz olgun ya da yetişkin bir birey de değildir. Bu bakımdan ergen, çocukluk ve olgunluk arasında geçiş yaşamakta olan kişi olarak kabul edilir.
- Ergenlik dönemindeki ergenler bir taraftan kendilerini yetişkin sayarak tutum ve davranışlarını çevrelerindeki büyüklere göre ayarlarken diğer taraftan çocukluklarına devam ederler (Öztürk 2007).

Sosyalleşme ve Ergenlik:

- Ergen, bu dönemde hızlı bir sosyalleşme süreci içerisindedir.
- Ergen, toplumda saygınlık kazanmaya ve statü sahibi olmaya gereksinim duyar.
- Toplumsal uyum, geniş ölçüde bu gereksinimin karşılanmasına bağlıdır. Bu uyum ergenlik dönemindeki deneyimlerle kazanılmaktadır.
- Sosyalleşme; ergenin duygu, düşünce, tutum, davranış, eylem, amaç ve beklentileri ergenin temel kişilik yapısına, ergenlik dönemine özgü psiko-sosyal özelliklerine, ergenin yaşadığı çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik özelliklerine bağlıdır.
- Sosyalleşme süreci içerisinde olan ergenlerde, her ne kadar geleneksel değerlere bağlı olsalar da **modernleşmenin** etkisiyle sahip oldukları birtakım kültürel ögelerde değişiklikler gözlenmektedir. Örneğin ergen, sosyalleşmenin bir aracı olan **kitle iletişim araçları aracılığı ile** yurt dışında olup bitenleri, günlük hayatını ilgilendiren durumları rahatlıkla takip edebilmektedir (Avcı 2006; Öztürk 2007).
- **Aile, okul, toplumsal gruplar ve kitle iletişim araçları** sosyalleşmeyi etkileyen önemli etmenlerdendir.
- Akran grupları ergenlikten daha önce ortaya çıkmakta fakat **ergenlik yılları boyunca anlamı ve yapısı** değişmektedir.
- Ergenlik boyunca bireylerin **akranlarıyla birlikte geçirdikleri sürede** ve yetişkinlere karşı akranlarının eşliğinde geçirdikleri sürede **keskin bir artış** vardır.
- Ergenlik boyunca akran grupları, çocukluk dönemlerine göre **yetişkin denetimi olmaksızın** daha çok işlevde bulunurlar.
- Ergenlik boyunca artan bir biçimde etkileşimde bulunulan akranlar, **karşı cinsiyetten arkadaşlardır.**
- Ergenlik **daha büyük akran topluluklarının ya da geniş arkadaş gruplarının** ortaya çıkışıyla belirlenir.
- Genel olarak modern toplumda bütün bireylerin aynı norm dizilerini(evrensel normlar) öğrenmeleri beklenmektedir.
- Aile daha az önemli bir siyasi ve ekonomik bir güç hâline geldikçe, evrensel normlar ön plana çıkmıştır. Bu, ergenlerin yetişkinliğe hazırlanma şekillerinde bir değişiklik getirmiştir.

Ekran mı, Akran mı?

Ekran başında geçirilen zaman etkinliklerinin mevcudiyeti ve çekiciliği, bu seçeneklerin sunduğu fırsatlar konusunda heyecan duymanın yanı sıra, bunların sağlık ve gelişim için önemli olan diğer etkinliklerin yerini alıp almadığı konusunda endişelere yol açmıştır. Ekran zamanı aile ve arkadaşlarla olan **ilişkilerin kalitesini** nasıl etkilemektedir?

Ergenlik Dönemi Sonrası Akran İlişkileri

- **Yetişkinlik Dönemi:** Yakınlığa karşı yalıtılmışlık
- **Yaşlılık Dönemi**

Akran Öğretimi

“Öğretirken, daha çok öğreniriz” (Seneca)

Akran Öğretimi Nedir?

- Bir başka bir öğrenciye, birincisinin uzman ve ikincisinin acemi olduğu bir konuda bilgi vermesidir.
- Belirli becerileri edinmiş olan bir öğrencinin, sınıf arkadaşlarına bilgi ve beceri edinmeleri konusunda yardım ettiği bir stratejidir.
- Aynı ya da farklı yaş grubundaki öğrenciler arasında olabilir.
- Akademik performans düzeyi yüksek olan öğrenci öğretici, akademik performans düzeyi düşük olan öğrenci öğrenen olarak görev almaktadır.

Akran Öğretiminin Başlıca Faydaları

- Öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğrenme sağlar.
- Öğrenciler arasında doğrudan etkileşim, aktif öğrenme sağlar.
- Akran öğreticiler için kendi öğrenmelerini pekiştirme fırsatı verir.
- Akranla iletişim kurmak rahat ve açık hissetmeye olanak sağlar.
- Akran öğretimi mali açıdan verimli bir alternatiftir.
- Öğretmenlerin bir sonraki derse odaklanmak için daha fazla zamanları olur.

Akran Öğretimine İlişkin 10 İpucu

1. Eğitmenlerinizin eğitimli olduğundan emin olun.
2. Bir ödül sistemi kullanın.
3. Gizliliği, olumlu pekiştirmeyi ve yeterli yanıt süresini vurgulayın
4. Öğrenme alıştırmasını ve buna uygun aracı seçin.
5. Grup stratejilerini kullanın
6. Rol oynama ve modellemeyi kullanın.
7. Aktif öğrenmenin önemini vurgulayın.
8. Öğretim iskelesini öğretin.
9. Yönergeli ve yönergesiz öğretimi açıklayın.
10. Nasıl geri bildirimde bulunacağınızı açıklayın.

Ebeveynlerin Akran İlişkilerine Etkisi

Doğrudan

- Çocukların akranları ile etkileşimlerinde gerekli becerileri ebeveynlerin desteği ile gelişir.
- Çatışma çözümü gibi pek çok beceri günlük pratiklerde öğrenilir.

Dolaylı

- Çocuğun ebeveyni ile olan ilişkisi dünyaya bakış açısını, insanlara güvenip güvenmeyeceğini etkiler (Bağlanma).

Araştırmalardan Örnek: van Dijk, A., Poorthuis, A. M., Thomaes, S., & de Castro, B. O. (2018). Does Parent–Child Discussion of Peer Provocations Reduce Young Children's Hostile Attributional Bias?. *Child Development*, *89*(5), 1908-1920.

Akran İlişkileri ile İlgili Değişkenler

a. Kişisel Faktörler

- Beceri ve güçler
- Duygu ve iyi oluş
- Kimlik
- Davranış ve sağlık

b. Çevresel Faktörler

- Aile (*Aile bireyleri arasındaki ilişki, ebeveynle ilgili faktörler*)
- Akran grubu (*Akran grubu ile olan deneyimler*)
- Okul (*Bireysel okul ile ilgili faktörler, okul bağlamında deneyimler, öğretmen ile ilişki*)
- İnternet ve teknoloji (*Kullanım sıklığı ve eğilimleri*)
- Sosyal hayat (*Toplumsal bağlamda deneyimler*)

c. Beceri ve Güçler

- Duygu regülasyonu
- Sosyal biliş
- Sosyal beceriler
- Duygusal zekâ

d. Duygu ve İyi Oluş

- Genel iyi oluş

- Duygu durumu

e. Kimlik

- Mizaç
- İlişkisel yönelim
- Algılanan beceriler
- Çok boyutlu öz benlik

f. Davranış ve Sağlık

- Genel klinik spektrum
- İlişkisel klinik spektrum
- Klinik olmayan rahatsızlıklar

Bu kısma kadar akran ilişkileri konusunda "*iyi*" nitelikte olan özellikler ve durumlar ele alınmıştır. "*Kötü ve çirkin*" –bir diğer deyişle akran baskısı ve akran zorbalığı- ise bir sonraki başlıkta ele alınacaktır.

Referans Grupları

Ergenlerin **kendileri hakkında ne hissettiklerini** de etkileyebilmektedir. (**Öz saygı**, daha yüksek statülü akran gruplarıyla özdeşleşen öğrenciler için daha yüksek). Birçok ergen, arkadaşlarından geniş arkadaş grubunun değerlerine ve amaçlarına uygun biçimde davranmak konusunda **baskı** hissetmektedir. Fakat baskının özel doğası **bir arkadaş grubundan diğerine** değişmektedir.

Ergenlikte Akran Baskısı

"Kendin olmak, akran baskısı ve akran etkisi arasındaki denge."

- Ergenlikte akran gruplarının ve ilişkilerinin olumlu olarak birçok işlevi olmasına rağmen ergen üzerindeki **olumsuz etkileri de** azımsanmayacak şekilde kendisini gösterebilmektedir (Esen, 2003).
- Akran ilişkilerinde yaşanabilecek bu olumsuzluklardan bir tanesi de **akran baskısıdır**. Akran baskısı, kişinin bir şeyle ilgili istek ve fikrinin çok da önemli olmadığı ancak **akranlarının istek ve fikirlerinin bir baskı aracı olarak kişi üzerinde etkili olması** olarak tanımlanmaktadır (Clasen ve Brown, 1985).
- Ergenlik dönemi ile birlikte bireyler daha önceki hayatlarından öğrendikleri normlardan, kurallardan **uzaklaşabilmekte ve hatta terk edilebilmektedirler.**
- Akran baskısı genellikle **gruba ve grup normlarına bağlılığı** temel almaktadır (Vander Zanden, Crandell ve Crandell, 2000).
- Berndt ve Ladd (1989) akran baskısının **ödül ve ceza sistemi üzerinden işlediğini** belirtmektedir.
  - **Grup normlarına uyan** bireyler ödüllendirilirken **uymayan** bireyler çeşitli şekillerde cezalandırılmaktadırlar.
  - Buradaki cezalandırma **gruptan dışlamak** olarak görülürken ödüllendirme ise **grupta kabul görme ve söz sahibi olma** şeklinde görülebilmektedir.
- Bazen akran gruplarının etkileri **okul yaşantısı için belirleyici bir faktör** olabilmektedir.
- Gençler çoğu zaman akran grubunun içinde bir kimlik ve statü kazanabilmek için akran grubuna boyun eğdiğinde **akran baskısına direnç göstermesi zor olabilir.**
- Bu durumda okullarda gençler **öğretmen otoritesine başkaldırmak, grup kurallarına uymak, okulu asmak** gibi davranışlarda bulunabilir.
- Çünkü akranlarından farklı olmak onlar için bir **dışlanma ve utanç kaynağıdır.**

Akran Baskısının Olumsuz Çıktıları

Akran baskısının etkilerinin olumsuz olduğu durumlarda ergenin pek çok davranış ve tutumu bundan olumsuz etkilenmekte ve bu durum ergenlerde bir dizi olumsuz/ riskli davranışın

görülmesine sebep olabilmektedir (Şahin ve Özçelik, 2016). Riskli davranışlar olarak adlandırılan bu davranışlar aynı zamanda ergenin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi açısından çeşitli riskleri barındırmaktadır (Austin ve Sciarra, 2017). Bu durum akran baskısının ergenlerin risk davranışını yönlendiren önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

- Riskli davranışlar olarak nitelenebilecek **alkol, sigara, uyuşturucu, intihar, okul terki, çeteleşme, zorbalık ve daha birçok olumsuz davranışların** bazı ergenler tarafından benimsendiği görülmektedir (Chımwamurombe, 2011; Gül ve Güneş, 2009).
- Bu davranışları bir şekilde benimsemiş ve yaşam biçimine yerleştirmiş ergenler, bunları çevrelerindeki d**iğer akran gruplarına da bulaştırmakta ve bulaştırıcılık esnasında direnç gösteren akranlarına ise baskı ve zorbaca davranışlar** uygulayabilmektedir.
- Kıran-Esen'e (2003) göre, **ergenlerde akran baskısı arttıkça risk alma davranışlarının da artış gösterdiği** gözlemlenmektedir.

Akran Zorbalığı

Akran Zorbalığı Nedir?

Akran zorbalığı ile ilgili araştırmalara getirilen eleştirilerden biri zorbalığın tanımı ve sınırları ile ilgili net bir karara varılmamış olmasıdır. Araştırmalar arasında farklılıklar olsa da üzerinde ortak kanıya varılmış bazı noktalar mevcuttur:

- İstenmeyen olumsuz davranışlar
- Tekrarlanabilir.
- Tekrarlanma potansiyeli olabilir.
- Güç dengesizliği
- İstenerek yapılması
- Zarar verme amacı taşıması

Akran Zorbalığının Türleri

- Fiziksel
- Sözel
- Sosyal (İlişkisel)
- Siber
- Psikolojik

Zorbalığa İlişkin Verilere Nereden Ulaşılabilir?

- **Sağlıkla ilişkili davranışları ve çıktıları ölçen okul temelli anketler**
  - **Global School-based Student Health Survey (GSHS)** – Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2003 yılından bu yana her 3-5 yılda bir gerçekleştirilmektedir (çoğu ülke için). 2013'ten bu yana 13-17 yaş aralığındaki ergenleri ele almaktayken öncesinde 13-15 yaş aralığını ele almaktaydı. Avrupa ve Kuzey Amerika dışındaki tüm bölgelerden 96 ülke.
  - **Health Behaviour in School-aged Children Study (HBSC**) **–** HBSC Consortium tarafından 1983 yılından bu yana her 4 yılda bir gerçekleştirilmektedir. 11, 13 ve 15 yaş grubu ile çalışılmaktadır. Avrupa, İsrail ve Kuzey Amerika'dan 48 ülke ve bölge.
- **Öğrenme çıktılarını ölçen okul temelli anketler**
  - **Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE; Regional Comperative and Explanatory Study) –** Latin Amerika Eğitim Kalitesini Ölçme Laboratuvarı (LLECE/UNESCO) tarafından 2006'da ilki gerçekleştirilmiştir. 2006, 2013 ve 2019'da yapılmıştır. 8-9 yaş (3.sınıf) ve 11-12 yaş (6.sınıf) olmak üzere iki grubu değerlendirmektedir. Latin Amerika'daki 15 ülkeyi kapsamaktadır.
  - **Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) –** International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) tarafından, 2001'den bu yana her 5 yılda bir gerçekleştirilmektedir. 9-10 yaş (4.sınıf) ile çalışılmaktadır. Tüm bölgelerden 65 ülkeyi içermektedir.

- **Programme for International Students Assessment (PISA) –** OECD tarafından 2015'ten bu yana her 3 yılda bir yapılmaktadır. 15 yaş grubundaki gençlerden ölçüm alınmaktadır. Afrika, Asya, Avrupa ve Latin Amerika'da yer alan 72 ülkeyi kapsamaktadır.
- **Trends in Mathematics and Science Study (TIMMS) -** International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) tarafından, 1999 yılından bu yana her 4 yılda bir gerçekleştirilmektedir. 9-10 yaş (4.sınıf) ve 13-14 yaş (8.sınıf) olmak üzere iki yaş grubu değerlendirilmektedir. Çoğunluğu Avrupa olmakla birlikte tüm bölge ve ülkeleri kapsamaktadır.

- **Popülasyon temelli anketler**
  - **Demographics and Health Survey (DHS) –** UNICEF, UNFPA, DSÖ, UNAIDS, USAID olmak üzere uluslararası kuruluşların katkıları ile gerçekleştirilen bir taramadır. 2003-2008'den bu yana her 4 yılda bir yapılmaktadır. 15-49 yaş aralığındaki bireyleri kapsamaktadır. 90 ülke ve bölgeden veriler toplanmaktadır.
  - **Violence Against Children Survey (VACS) –** CDC, UNICEF ve Together for Girls iş birliğinde gerçekleştirilmektedir. 2007'den bu yana yapılmaktadır. 18-24 yaşlar ile 13-17 yaşlar örneklemi oluşturmaktadır. 11 ülkenin raporlarına erişilebilmektedir (8 Afrika; 2 Asya ve 1 Latin Amerika ülkesi.)

Zorbalık Nerelerde Görülür?

- Okul (%43)
- Sınıf (%42)
- Kantin (%27)
- Okul bahçesi (%22)
- Dijital araçlar aracılığıyla (%15)
- Okul tuvaleti veya soyunma odası (%12)
- Okul otobüsü (%8)

Pandemiden dolayı çocuklar yukarıdaki alanları hiç kullanamadığı dönemler oldu. Bu durum zorbalık oranlarını etkilemiş midir? Pandemi ile birlikte şekil değiştiren zorbalık: Siber zorbalık.

Akran Zorbalığının Etkileri

Psikolojik Etkileri

- Depresyon
- Anksiyete
- Davranış problemleri
- İntihar girişiminde bulunma riski
- Düşük yaşam doyumu

Fiziksel Etkiler

- Baş ağrısı
- Karın ağrısı
- Uyku problemleri

Akran Zorbalığında 30 Gün Etkisi: Yalnızlık hissi, endişeden kaynaklı olarak uyuyamama, ciddi olarak intihara kalkışma düşüncesi, tütün kullanımı, alkol kullanımı ve erken dönemde cinsel birliktelik oranları son 30 günde akran zorbalığına uğrayan bireylerde, uğramayanlara kıyasla daha yüksektir.

Eğitime İlişkin Etkiler

- Düşük okul aidiyeti
- Yüksek devamsızlık oranları
- Okula gelmekte isteksizlik
- Düşük akademik başarı

Akran Zorbalığının Bitmeyeceğine Dair İnanç: Akran zorbalığına uğramış olan çocukların %41'i zorbalığın tekrar yaşanacığını düşünmektedir.
Akran Zorbalığını Yalnızca Gözlemlemenin Etkisi: Akran zorbalığında zorba/kurban rolünde olmayıp gözlemci (şahit) olmak da ruh sağlığına yönelik riskler teşkil etmektedir (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009).
Akran Zorbalığını Anlamak İçin Beyni İncelemek: Öfkeli ve korkulu yüz ifadelerine karşı Amigdala aktivitesi akran zorbalığı ve mağduriyeti ile ilişkili bulunmuştur (Swartz, Carranza & Knodt, 2019).
Akran Zorbalığına Yönelik Çözüm Önerileri
Zorbalığa Maruz Kalan Kişilere Göre Öneriler:

a) Öğretmenlerin Yapabilecekleri
   - Dinlemek
   - Müdahale ettikten sonra zorbalığın bitip bitmediğini kontrol etme
   - Başa çıkmaya yönelik tavsiyeler verme
b) Öğretmenlerin Yapmaması Gerekenler
   - Problemlerini kendi başlarına çözmeleri gerektiğini söylemeleri
   - Farklı davransaydı zorbalığın olmayacağını söylemesi
   - Zorbalığı görmezden gelmesi gerektiğini söylemesi
c) Arkadaşların Yapabilecekleri
   - Zaman geçirmek
   - Konuşmak
   - Ortamdan uzaklaşmasına yardım etmek
   - Aramak
   - Tavsiye vermek
   - Dinlemek
   - Paylaşması konusunda cesaretlendirmek

Çözüm Önerileri:

- Çocukların haklarını korumak ve okulda şiddet ve zorbalığı önlemek ve müdahale etmek amacıyla politikaların ve mevzuatın yürürlükte olmasını sağlamak
- Öğretmenlerin konu ile ilgili eğitilmesi ve desteklenmesi
- Öğrencilerin konu ile ilgili farkındalıklarının artırılması
- Yalnızca öğretmenlerin değil, okulun ve toplumun diğer bileşenlerinin de çözüme dâhil edilmesi
- Çocuğun üstün yararı temel alınarak oluşturulmuş etkili bir şikâyet ve geri bildirim mekanizmasının olması
- Akran zorbalığına ilişkin güvenilir ve ayrıntılı verilerin olması, kanıt temelli müdahale programları
- Kanıt temelli önceleme programlarının okullardaki zorbalığı %25'e kadar düşürdüğü tespit edilmiştir.
- Çözüm sürecinde çocuk katılımının önemi

12. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE OKULDAKİ SORUN DAVRANIŞLARIN İLİŞKİSİ

Araştırmalar, çocukların sergilediği birçok problem davranışın temelinde sosyal becerilerdeki sınırlılıklar ya da yetersizlikler olduğunu ortaya koymaktadır (Fox vd.,2003; Gizir, 2002; Hemmeter vd., 2013).

Çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişiminde yetersizlik gösteren bireylerin, yetişkinlik döneminde hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış problem davranışlar sergileme olasılıklarının daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Clegg ve Standen, 1991; Crick vd., 2006; Çelik vd., 2016; Schwartz vd., 2006). Çocuk ve ergenlerdeki problemli davranışlar, içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri olarak ayrılabilir. Dışsallaştırma davranışları,

olumsuz duyguların öfke, saldırganlık şeklinde direkt olarak ötekilere yöneltilmesi olarak tanımlanabilir (Roeser, Eccles ve Strobel, 1998). Kişilerin self regülasyon becerisinin yeterince gelişmemiş olması ile ilişkilendirilir (Cole, Zahn-Waxler, Fox, Usher ve Welsh, 1996). İçselleştirme davranışlarında da bunun tersine olumsuz duygular direkt olarak kişinin kendisine yönelir ve endişe, geri çekilme, korku, kaygı ile ilişkilidir (Roeser vd. 1998). Bunun yanında araştırmalar, okul öncesi dönemde çocukların sosyal-duygusal gelişimiyle ilgili sınırlılık ve yetersizliklerine müdahale edilmediğinde, okul döneminde anti-sosyal davranışların artışında bir eğilim olduğunu (Davis vd., 2010; Davis vd., 2012; Diken vd., 2010) ve akademik becerilerde başarısızlık gözlemlendiğini de ortaya koymaktadır (Cristóvão vd., 2017; Rakap and Parlak-Rakap, 2011; Waltz, 2013; Zirpoli ve Melloy, 1997). Gelişim dönemlerinin getirisiyle özellikle ortaokul ve sonrasındaki düzeylerde ortaya çıkan davranış sorunları, öğrencilerin eğitim ve kariyer yaşantılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Sosyal ve duygusal beceriler, öğrencilerin madde kullanımı, şiddete eğilimli davranış gösterme, okul terki gibi riskli durumlarla karşılaştıklarında koruyucu bir işlev görmektedir (Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013; Moreira vd., 2014; Wang vd., 2019). Bu becerilere yeterli ölçüde sahip olan öğrencilerin, söz konusu durumun kendisi ve arkadaşları için oluşturduğu riski daha iyi değerlendirebilmeleri, riskli durumlardan kaçınmaları ve bu tür risklerin tekrar oluşmasını engellemek için gerekli önlemleri almaları beklenmektedir. Sorumluluk bilinci, empati ve duygularını düzenleme becerileri gibi çeşitli beceriler öğrencileri bu tür riskli durumlardan uzak tutmak açısından önleyici bir role bürünmektedir (Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013; Moreira, vd., 2014)Araştırmalar, güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip gençlerin daha yüksek akademik performansa ve daha iyi kariyer fırsatlarına sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2017; Jones, Greenberg ve Crowley, 2015). Buna ek olarak, şiddet veya suç işleme eğilimleri daha düşük, mutlu olma olasılıkları daha yüksek ve genellikle toplumda aktif üyeler olmaya daha istekli olmaktadırlar (Metzger vd., 2018; OECD, 2021).

Sosyal ve duygusal beceriler açısından düşük seviyede olan öğrencilerin antisosyal davranışlarda bulunma, öğrenme güçlüğü yaşama ve okulu bırakma olasılıkları daha yüksektir (Hukkelberg vd., 2019; Wang vd., 2016). Bu durum, eğitimde eşitlik açısından önemli bir sorunu işaret etmektedir ve mevcut dezavantajları artırma potansiyeline sahiptir.

13. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE ÖĞRETMEN

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinde öğretmenin rolü

Öğretmenliğin giderek daha ilişkisel ve duygusal bileşenlere sahip bir meslek hâline geldiği ifade edilmektedir (Hargreaves,2000). Öğrenmenin bilişsel yanı kadar duyuşsal boyutunun önem kazandığı ve buna paralel olarak öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki duygu odaklı iletişimlerinin dikkat çektiği bilinmektedir. Özellikle Covid-19 pandemisi süresince, sosyal duygusal öğretim stratejileri öğretim programının önemli bir bileşeni hâline gelmiştir. Öğretmenliğin giderek daha ilişkisel ve duygusal bileşenlere sahip bir meslek hâline geldiği ifade edilmektedir (Hargreaves,2000). Öğrenmenin bilişsel yanı kadar duyuşsal boyutunun önem kazandığı ve buna paralel olarak öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki duygu odaklı iletişimlerinin dikkat çektiği bilinmektedir. Özellikle Covid-19 pandemisi süresince, sosyal duygusal öğretim stratejileri öğretim programının önemli bir bileşeni hâline gelmiştir. (Schutz & Zembylas, 2009; Sutton, 2004; Yin & Lee, 2012) Bu nedenle; sosyal duygusal öğrenme ile ilişkili beceriler öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları arasında yer almalıdır. Öğretim programı ve öğrenme ortamı sosyal duygusal öğrenmeyi desteklediği takdirde öğretmenlerin doğrudan ve dolaylı şekilde sosyal duygusal becerilerin öğretimine odaklanabilmesi mümkün olacaktır. Öğretmenler ayrıca model olma ve duygu koçluğu yoluyla da çocuklarda sosyal duygusal becerilerin öğrenilmesine destek olabilecektir.

- **Öğretmenin doğrudan etkisi**
  - Müfredat ve etkinlik odaklı sosyal ve duygusal beceri öğretimi

- Sınıf içi etkileşimler

o **Öğretmenin dolaylı etkisi**

- Doğal öğretim
- Model olma
- Duygu koçluğu

Öğrenme Ortamı ve Öğretim Programı

- Sosyal duygusal öğrenme ile ilişkili kazanımlar
- Sosyal duygusal öğretim stratejilerinin kullanımı
- Öğrenme ortamının etkileşime ve çocuğun özerkliğine izin verecek şekilde düzenlenmesi
- Sınıf yönetiminde piramit model yaklaşımı
- Sosyal duygusal becerilere model olma

Piramit Modeli

Küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik önleyici ve iyileştirici özellikte etkililiği bilimsel araştırmalar tarafından kanıtlanmış birçok strateji, erken müdahale yaklaşımı ve Piramit Modeli gibi çerçeve program bulunmaktadır (Dunlap vd., 2006; Harkins, 2013; Ocak ve Arda, 2014). Piramit Modeli, küçük çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi ve problem davranışlarını önlemeyi amaçlayan bilimsel dayanaklı bir modeldir. Piramit Modeli, modelde yer alan bilimsel dayanaklı uygulamaların üç aşamalı (dört farklı düzey) bir şekilde sunulmasını öngören kavramsal bir çerçeve sunmaktadır (Adams, 2012; Fox vd., 2003; Harkins, 2013; Heinze, 2013; Hemmeter vd., 2013). Model, evrensel destek aşaması, ikincil önleme aşaması ve üçüncül müdahale aşaması olmak üzere birbirini takip eden üç aşama ile evrensel destek aşamasından önce etkili iş gücünü oluşturmaya yönelik birincil düzey de dâhil olmak üzere dört farklı düzeyden oluşmaktadır. Buna göre modelin birinci düzeyi, etkili iş gücünü oluşturmaya yönelik olup ikinci düzeyi, destekleyici ilişkilere ve yüksek kaliteli çevresel desteklere odaklanırken üçüncü düzeyi, hedeflenen sosyal-duygusal desteği kapsamakta ve dördüncü düzeyi ise yoğun müdahalelerin gerçekleştirildiği bireyselleştirilmiş müdahalelerden oluşan destek ve stratejileri içermektedir (Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning [CSEFEL], 2018; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2006; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Ostrosky ve Meadan, 2010; TACSEI, 2018).

Piramit Modelinde yer alan önleyici stratejiler, problem davranışların ortaya çıkma olasılıklarıyla ilgili üç varsayıma dayanmaktadır. Buna göre;

- Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun materyal ve etkinlik belirlenmediğinde,
- Çocuklar eğitim ortamı ve etkinliklerde ne yapacaklarını bilmediklerinde ve öğretmenin davranış beklentilerini anlamadıklarında,
- Gelişimsel açıdan uygun ve etkili iletişim becerilerine sahip olmadıklarında daha sık davranış problemleri sergiledikleri düşünülmektedir (Hemmeter vd., 2006).

Piramit Modeli, üç aşamanın yer aldığı dört farklı düzeyden oluşmaktadır. Piramitte yer alan aşamalar genelden özele doğru “Evrensel Destek, İkincil Önleme ve Üçüncül Müdahale” aşamalarıdır.

1. Piramit Modelinin birinci düzeyi etkili iş gücünün oluşturulmasını hedeflemektedir. Etkili iş gücünün oluşturulması; ebeveynler, meslektaşlar ve ilgili kuruluşlar ile iş birliğini gerektirdiği gibi yerel kaynaklara erişimini ve bu kaynakların etkili kullanımını, ayrıca çocuklara yapılan müdahalelerde ve öğrenme süreçlerinin tamamında bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını gerektirmektedir. Öğrenme Piramidi kapsamında yer alan aşamaların başarılı bir şekilde uygulanması, aşamaların birbirini desteklemesi ve bu aşamalarda yer alan uygulama ve stratejilerin hedeflenen çocuk davranışları üzerinde etkili olabilmesi, evrensel destek aşamasından önce gelen ve modelin birinci düzeyi olan etkili iş gücünün oluşturulmasıyla yakından ilişkilidir. Modelin birinci düzeyinde

oluşturulan güçlü etkili iş gücü, aynı zamanda modelin diğer aşamalarındaki düzeylere temel oluşturmaktadır. Etkili iş gücü temelinde bütün çocukları kapsayan Piramit Modelinin **birincil evrensel destek aşaması**, destekleyici ilişkiler ve yüksek kaliteli çevresel desteklerden oluşmaktadır.

Bu aşamada, çocuklar ile çocuklara bakım sağlayan yetişkinler (öğretmen, ebeveyn ve bakıcı gibi) arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesi yoluyla sosyal-duygusal gelişimi destekleyici yüksek kaliteli ortamlar tasarlanmaktadır.

2. Modelin ikinci düzeyi olan ikincil önleme aşaması, hedeflenen sosyal-duygusal destekler ve öğretim stratejilerinden oluşmaktadır. İkincil önleme aşaması, açık bir şekilde sosyal becerilerin doğrudan öğretimine gereksinim duyan ve birincil evrensel destek aşamasındaki düzenlemelere ve müdahalelere rağmen, sosyal-duygusal gelişimi yetersiz olan ve problem davranışları devam eden çocukları hedef almaktadır.
3. Üçüncül müdahale aşamasında ise ciddi düzeyde davranış problemleri ve sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar için olumlu davranış destekli bireyselleştirilmiş yoğun müdahaleler söz konusudur (Fox vd., 2003; Hemmeter vd., 2013).

Evrensel destek aşaması, bu aşama sadece sosyal-duygusal gelişiminde sınırlılıklar olan ve problem davranış sergileyen çocukları değil, tüm çocukları kapsayacak uygulamaları içermektedir. Tüm çocukların sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesinin amaçlandığı bu aşama, (a) destekleyici ilişkiler ve (b) yüksek kaliteli çevresel destek olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. Sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesinde Piramit Modeli, gelişimin desteklenmesi ile buna bağlı becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesinde **güven temelli ilişkiler** oldukça önemlidir. Güven temelli ilişkiler, çocukların çevrelerindeki kişilerin davranışlarını anlamalarına, nasıl tepki vereceklerini öğrenmelerine ve kendi davranışlarının çevreyi nasıl etkilediğini anlamalarına fırsat vermektedir (Altun-Könez, 2017; Fullerton vd., 2009; Lynch ve Simpson, 2010).

Öğretmenler sınıflarındaki çocuklarla olumlu ilişkiler kurmak için jest, seçenek sunma (Lynch ve Simpson, 2010), beklentisinin ne olduğunu açık bir şekilde belirtme (Algozzine vd., 2010), olumlu davranışları pekiştirme ve teşvik etme gibi çeşitli stratejiler kullanmaktadır (Meece ve Soderman, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıflarındaki çocukları gülümseyerek selamlaması, aynı boy hizasında göz teması kurarak konuşması ve güven temelli iletişimi destekleyici dokunuşlarda bulunması, çocuklara önemli ve değerli olduklarını hissettirmek için kullanılabilecek basit stratejilerdendir. Ayrıca öğretmenler, çeşitli sorular sorarak çocukların ilgi alanlarını belirleyebilir ve ilgili alanları ile gelişimsel özelliklerine göre öğrenme merkezleri oluşturabilirler (Ostrosky ve Meadan, 2010).

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla uyarıcı, teşvik edici, katılımlarını arttırıcı, yüksek kaliteli ve destekleyici ortamlar gerekmektedir (AltunKönez, 2017; Dominguez vd., 2011; Lynch ve Simpson, 2010). Bu aşamada, öğretmenler çocukların öğrenme süreçlerini ve etkinliklere katılımını destekleyen çevresel düzenlemeler yaparlar; çocuklarla olumlu iletişime geçer ve etkileşim kurar; çocukların konuşma isteklerine olumlu karşılık verir; çocukların uygun davranışlarını betimleyerek pekiştirir ve davranışla ilgili olumlu geri bildirimlerde bulunur; çocukların akranları ve diğer yetişkinler ile destekleyici etkileşimler kurmalarını teşvik eder (Fox vd., 2003; Hemmeter vd., 2008; Hemmeter ve Fox, 2009).

Evrensel destek aşaması güven temelli ilişkiler dışında çocukları öğrenmeye teşvik eden yüksek kaliteli ortamları geliştirmeyi, sınıf kurallarını ve davranış beklentilerini öğretmeyi, etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri yapılandırmayı, gün içerisinde gerçekleştirilecek etkinlik türleri (örn., öğretmen ve çocuk merkezli) arasında denge kurmayı, günlük etkinlik ve rutinleri belirlemeyi ve öğretmeyi destekleyen stratejileri içermektedir (AltunKönez, 2017; Lynch ve Simpson, 2010; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Snyder vd., 2011).

Sınıf Kuralları ve Katılım

Piramidin ikincil önleme aşaması, Piramit Modelinin evrensel aşamasında sağlanan destekleyici olumlu ilişkilere ve yüksek kaliteli çevresel desteğe rağmen, sosyal-duygusal becerilerin

geliştirilmesi bağlamında sorun yaşayan ve problem davranış göstermeye devam eden çocuklara küçük gruplar hâlinde sunulması hedeflenen sosyal-duygusal desteği içermektedir. Bu aşama, sosyal-duygusal gelişiminde gecikme riski olan çocuklara birinci aşamada sağlanan yapısal desteklerin yanında sosyal beceri, öz denetim, duygusal farkındalık geliştirme (duyguları anlama ve uygun tepkiden bulunma), arkadaşlık becerileri ve problem çözme konusunda küçük gruplar hâlinde öğretimin olduğu birçok farklı öğretim stratejisinden oluşmaktadır (Fox vd., 2011; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Ostrosky ve Meadan, 2010). Duyguları anlama ve ifade etme, sosyal-duygusal gelişim ve yeterlilik için hayati öneme sahiptir.

Özetle, Öğrenme Piramidinin üçüncül müdahale aşaması, problem davranışların ortaya çıkmasını azaltmaya yönelik önleyici stratejilerin birlikte kullanımı ile problem davranışların ortadan kaldırılması (iyileştirici) için bireyselleştirilmiş yoğun müdahaleleri gerektirmektedir (Snyder vd., 2011). Bu bağlamda, çocuk için çocuk ile etkileşim hâlinde olan birden fazla uzmanın katılımı ile olumlu davranış destek planları geliştirilebilir.

Okulda Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Yaklaşımlar;

Okulda sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen üç yaklaşım vardır: Bütün Okul Yaklaşımı, Duygu Koçluğu Modeli, Hayata Dair Mükemmel Beceriler Programı.

- **Bütün Okul Yaklaşımı:** Çocukların sosyal duygusal iyi oluşluğunu sağlama ve sürdürmeye yönelik bütün okul yaklaşımı; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin, ebeveynlerin, bakıcıların, öğrencilerin ve daha geniş toplumun okul kültürüne abone olması ve olumlu okul iklimini desteklemek için birlikte çalışması anlamına gelir.
- **Duygu Koçluğu:** Duyguları dikkate almak ve davranışların arkasındaki motivasyonu, ihtiyacı anlamak için bir çerçeve sunar. Öğretmenin kendi duygularını dikkate alması ve bu sayede çocuğunu anlaması için bir araçtır. Çocukların davranış sorunlarınızı azaltma ve önlemede etkili bir yöntemdir. Çocuklara duyguları, duyguların nedenlerini ve sonuçlarını öğretmede ve empatiyi geliştirmede etkilidir. Çocuklara duruma uygun duygusal tepkileri öğretme ve kendi duygularını ifade etme becerisini kazandırmakta yol gösterecek bir ifade biçimidir. 5 adımdan oluşmaktadır
    1. Duygunun farkında olma
    2. Bir soru ile netleştirmek
    3. Çocuğun duygusunu doğrulama ve yansıtma
    4. Çocuğa, duygusunu anlaması ve ifade etmesi için fırsat tanıma
    5. Problem çözmesini destekleme

Shonkoff (2010)'a göre duygu koçluğu, öğrenme, çevre ve deneyim arasında güçlü ortak bağlar kurulmasını tanımlayan bir yaklaşımdır. Tüm okul personelinin duygu koçluğu konusunda eğitim aldığı koşulda

- Okul genelinde çocukların duygularına dair bir farkındalık geliştiği,
- Çocukların yoğun duyguları ve zorlayıcı davranışlarını yönetebilme konusunda öğretmenlerin daha önleyici yaklaşımlar sergiledikleri,
- Öğrencilerin duygusal ve akademik yetkinliklerinin desteklendiği vurgulanmaktadır (Gus, Rose ve Gilbert, 2015; Valient ve dig.,2020).

Duygu Koçu Öğretmen Ne Yapabilir?

Siegel'in modeli 4 basamaktan oluşmaktadır:

1. **Şimdi (P**resent): Çocukla orada ve o onda kalmak
2. **Tutum (A**ttitude): Dikkati karşı tarafın iç deneyimine/tutum ve davranışa odaklayabilmek
3. **Yansıtma/Aynalama (R**esonance): Çocuğu aynalama-empatinin temeli
4. **Güven (T**rust): Çocuğun bize güven duyması

Bu basamaklar duyguların gelişiminde sınıfta öğretmenlere destek olacaktır.

14. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE AKADEMİK BAŞARI

Okula uyum sağlayabilmek önemli bir sosyal duygusal beceridir. Okulda başarılı bir öğrenci olmak için yapılması gerekenler üzerinden değerlendirilebilir. Bir öğrencinin başarılı olabilmesi için okul kurallarına uyum göstermesi, kendisinden beklenenleri anlayabilmesi, akranları ile etkileşim kurabilmesi ve gerektiğinde iş birliği yapabilmesi, karşılaştığı güçlükleri aşabilmesi için dirençli olması (yılmazlık göstermesi) ve okulda başarılı bir öğrenci olmak için yapılması gerekenler üzerinden değerlendirilebilir. Bir öğrencinin başarılı olabilmesi için okul kurallarına uyum göstermesi, kendisinden beklenenleri anlayabilmesi, akranları ile etkileşim kurabilmesi ve gerektiğinde iş birliği yapabilmesi, karşılaştığı güçlükleri aşabilmesi için dirençli olması (yılmazlık göstermesi) ve okul hayatı ile okul dışı hayatını dengeleyebilmesi gerekmektedir.

Sosyal-duygusal gelişim bilişsel gelişimi destekler: Görevlerde ısrar etme, yeni yaklaşımlar deneme ve aksiliklerle başa çıkma konuları akademik becerileri destekleyen önemli başlıklardır.



Yaşam boyu beceri gelişimi: OECD anketlerine bakıldığında da Uluslararası Erken Öğrenme ve Çocuk İyi Oluşu Çalışması, Sosyal ve Duygusal Beceriler Üzerine Çalışma (SSES), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Ve SSES, Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirmesi (PIAAC) sosyal duygusal gelişim ölçümlerine yer vermişlerdir. Bu anketlerin sonuçlarının uzun vadeli göstergeleri de önemlidir.



Yaşam boyu beceri gelişimi: OECD anketlerine genel bir bakış

	Uluslararası Erken Öğrenme ve Çocuk İyi Oluşu Çalışması (IELS) 5 yaşında	Sosyal ve Duygusal Beceriler Üzerine Çalışma (SSES) 10 Yaşında	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Ve SSES 15 yaşında	Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirmesi (PIAAC) 16-65 yaşında
Bilişsel yetenekler:	• Okuryazarlık • Aritmetik		• Okuma • Matematik • Bilim	• Okuryazarlık • Aritmetik • Problem Çözme
Karma bilişsel ve sosyal ve duygusal beceriler	• Zihinsel Esneklik • Engellenme • Çalışan Bellek	• Kritik Düşünce • Yaratıcılık • Üst-Biliş	• İşbirlikçi problem çözme • Küresel yeterlilik • Üst-Biliş • Yaratıcı düşünme	• Uyarlanabilir Problem Çözme • Meta-Biliş Stratejileri
Sosyal ve duygusal beceriler	• Empati • Güven • Toplum yanlısı sosyal beceriler • Yıkıcı olmayan davranış	• Görev Performansı • Duygusal Düzenleme • İş birliği • Açık fikirlilik • Başkalarıyla etkileşim kurmak	• 5 alan/etki alanı (SSES) • Öz yeterlilik (PISA) • Gelişim odaklı zihin/ gelişim zihniyeti (PISA) • Hedef yönelimi (PISA)	• Dürüstlük • Açık Fikirlilik • Öz Yeterlilik • Başkalarıyla İlişkiler

Özellikle, genel iyi oluş hâli, yaşam memnuniyeti, fiziksel ve zihinsel sağlık, eğitimsel başarı ve kazanım, istihdam, gelir, sosyo-ekonomik durum, vatandaşlık başlıkları dikkate değer olmaktadır. Bir öğrencinin başarılı olabilmesi için okul kurallarına uyum göstermesi, kendisinden beklenenleri anlayabilmesi, akranları ile etkileşim kurabilmesi ve gerektiğinde iş birliği yapabilmesi, karşılaştığı güçlükleri aşabilmesi için dirençli olması (yılmazlık göstermesi) ve okul hayatı ile okul dışı hayatını dengeleyebilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla başarılı bir öğrenci olmak için akademik becerilere sahip olmak ancak kısmen anlamlı olmakta, akademik beceriler sosyal ve duygusal becerilerle desteklenmedikçe öğrencinin bütüncül bir gelişim göstermesi zorlaşmaktadır (Carter, 2016). Ek olarak, eğitim programlarında ister açıkça isterse örtük ifade edilsin sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi desteklenmeden öğrencilere istenen davranışları tam anlamıyla kazandırma imkânı bulunmamaktadır.

Erken sosyal-duygusal beceriler uzun vadeli sonuçları etkiler. Bebeklik ve erken çocukluk dönemindeki sosyal-duygusal gelişimin, yaşam boyunca iyi bir zihinsel sağlık ve esenlik için temel oluşturduğu düşünülmektedir. Öz düzenleme, motivasyon ve kişiler arası beceriler gibi sosyal-duygusal özellikler, okulda ve iş yerinde başarıda büyük rol oynar.

Sosyal duygusal beceriler öğrenmeyi ve akademik becerileri nasıl etkiliyor?

-Öğrenmeye engel olabilecek davranışları azaltır.

-Öğrenci-öğretmen-eğitimci ilişkisini güçlendirir.

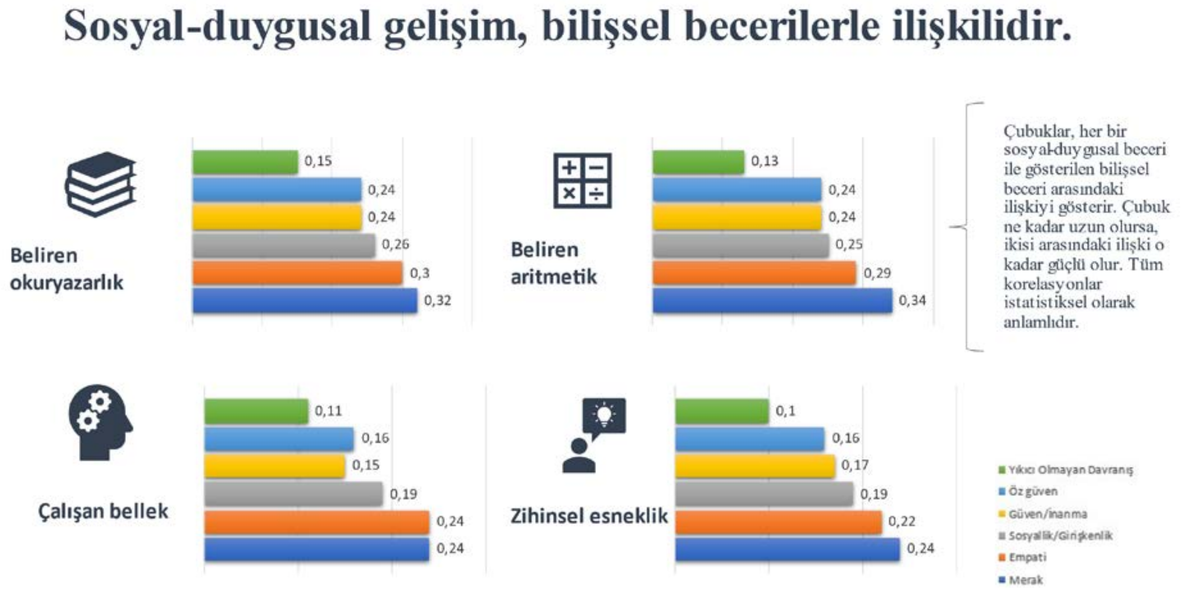
-Yürütücü işlevleri destekler.

-Yaşayarak öğrenmeyi destekler.

-Konuların daha iyi anlaşılmasını destekler.

Bireyin etkin bir şekilde öğrenerek elde ettiği kazanımları hayatında kullanabilmesi için sosyal ve duygusal becerilerle desteklenmesi önemlidir. Bu beceriler, öğrencilerin öğrenme süreçleri ile birlikte dolaylı olarak akademik başarıları ve okulda kurdukları sosyal etkileşimleri üzerinde etki sahibidir.

Sosyal ve duygusal beceriler eğitiminin çocukları okul yaşamına hazırlama ve onların akademik başarısını arttırmadaki önemi giderek daha çok vurgulanmaktadır (Chernyshenko, Kankaras ve Drasgow, 2018). OECD (2015) tarafından yayınlanan raporda sosyal ve duygusal becerilerde dengeli gelişim sağlamış çocuk yetiştirmek 21. yüzyılın önemli gereksinimleri arasında gösterilmiştir. Bu çerçevede bireylere kazandırılması gereken beceriler arasında amaca ulaşma, başkalarıyla çalışma ve duyguları yönetme gibi beceriler alt becerilerle ilişkilendirilerek yaşam için gerekli beceriler olarak ifade edilmiştir (OECD, 2015).



Araştırmacılar sosyal ve duygusal becerilerin öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkilediğini belirtmektedir (CASEL, 2008). Örneğin McCollow ve Hoffman (2019), öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde bir gecikme yaşandığında bu gecikmeden tüm bilişsel becerilerin de olumsuz etkilendiğini göstermiştir.

Araştırmalar, çevresi ile iletişim kuramayan, duygularını ifade etmekte zorlanan, empati yeteneği ve karar alma mekanizması yetersiz olan çocukların bilişsel yönden gelişmeleri ve bulundukları ortama uyum sağlamalarının güç olduğunu göstermektedir (Horan, 2020). Benzer şekilde, sosyal ve duygusal açıdan yetersiz gelişim gösteren öğrencilerin bu becerilerinde eksiklikler telafi edilmediğinde akademik başarılarının düşebileceği, iyilik hâllerinin olumsuz etkilenebileceği ve sınıfa da yeterince uyum sağlayamayacakları vurgulanmaktadır (McCollow ve Hoffman, 2019)

Ayrıca sosyal ve duygusal becerilerin yetersizliği durumunda öğrenmelerin kalıcı olması da güçleşmektedir (Ashdown ve Bernard, 2012). Bu doğrultuda, sosyal ve duygusal becerilerin eğitimdeki rolünün önemli olduğu açıktır.



Yeniliğe uyum sağlama

Günümüz öğrencilerinin belirsiz bir geleceğe adapte olabilmeleri, farklı geçmişlere sahip insanlarla iş birliği yapabilmeleri, sorunları iş birliği içinde çözebilmeleri ve yeni zorluklara yenilikçi çözümler üretebilmeleri gerekecektir (Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2020; Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013). Sosyal ve duygusal beceriler, çocukların öz güven, güven ve empati kapasitelerinin yanı sıra dil becerileri ile de ilişkilidir (Beck vd., 2011; Ertanir, Kaiser-Kratzmann ve Sachse, 2020). Sosyal ve duygusal becerilerin gelişmiş olması; akademik, duygusal ve sosyal gelişimin bütüncül bir göstergesidir.

15. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE AİLENİN ROLÜ

Aile, çocuğun gelişiminde en temel bileşendir. Çocuklar ilk beş yıllarında dört ana gelişim alanında hızla büyür ve gelişirler. Bu alanlar motor (fiziksel), iletişim ve dil, bilişsel, sosyal ve duygusaldır.

Sosyal ve duygusal gelişim, çocukların kim olduklarını, ne hissettiklerini ve başkalarıyla etkileşime girerken ne beklemeleri gerektiğini nasıl anlamaya başladıkları anlamına gelir. Şunları yapabilmenin gelişimidir:

- Olumlu ilişkiler kurun ve sürdürün.
- Duyguları deneyimleyin, yönetin ve ifade edin.
- Çevreyi keşfedin ve etkileşim kurun.

Olumlu sosyal ve duygusal gelişim önemlidir. Bu gelişim, çocuğun kendine güvenini, empatisini, anlamlı ve kalıcı arkadaşlıklar ve ortaklıklar geliştirme yeteneğini ve etrafındakiler

için önem ve değer duygusunu etkiler. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, diğer tüm gelişim alanlarını da etkiler.

Ebeveynler ve çocuğa bakan kişiler, çocukları için en tutarlı ilişkileri sundukları için sosyal/duygusal gelişimde en büyük rolü oynarlar. Aile üyeleri, öğretmenler ve diğer yetişkinlerle olan tutarlı deneyimler, çocukların ilişkileri öğrenmesine ve öngörülebilir etkileşimlerde duyguları keşfetmesine yardımcı olur.

Ailedeki bireylerin birbirleriyle ilişkisi bu becerilerin kazandırılmasında model olmaktadır. En iyi örneği ailenin duygu düzenleme becerilerinde görmekteyiz: Morris, Silk, Steinberg, Myers, Robinson (2007), aile bağlamının duyguların düzenlenmesinde üç önemli şekilde etkilediğini tartışmaktadır: İlk olarak, çocuklar duygu düzenlemeyi gözlem yoluyla öğrenirler. İkincisi, duyguların sosyalleşmesiyle ilgili özel ebeveynlik uygulamaları ve davranışları duygu düzenlemeyi etkiler. Üçüncüsü, duygu düzenleme bağlanma ilişkisinin kalitesi, ebeveynlik stilleri, aile ifadesi ve evlilik ilişkisinin duygusal kalitesinde yansıtıldığı gibi, ailenin duygusal ikliminden etkilenir.

Okul ile birlikte hareket etmek ise çok önemlidir. Neler yapabiliriz? Çocuğunuzun sosyal ve duygusal gelişimini beslemek için, çocuğunuzun yaşına bağlı olarak her gün aşağıdaki gibi kaliteli etkileşimlerde bulunmanız önemlidir:

-Sevecen ve besleyici olun: Bebeğiniz, yürümeye başlayan çocuk ve çocuğunuza sarılın, onu rahatlatın, onunla konuşun ve ona şarkı söyleyin.

-“cee eee” gibi oyunlar oynayarak bebeğinizin “al-ver” ilişkilerinde sevinç yaşamasına yardımcı olun.

-Yeni yürümeye başlayan çocuğunuza duyarlı bakım sağlayın ve uygulamalı yardım sağlamaya devam ederken yeni beceriler geliştirmesine izin verin.

-Çocuğunuzun gelişen becerilerini destekleyin, ona yardım edin ancak daha uzun sürse veya dağınık olsa bile her şeyi çocuğunuz için yapmayın.

-Sıra alma, dinleme ve çatışmayı çözme gibi sosyal ve duygusal becerileri öğretin.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 12

BİLİŞSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ

TEMMUZ 2022
ANKARA

1. YARATICILIK NEDİR?

Prof. Dr. Uğur SAK

Yaratıcılık, tartışmalı bir kavram olmakla beraber tanımı konusunda bilim insanları ve yaratıcılığı çalışan araştırmacılar kısmen de olsa bir uzlaşıya varmışlardır. Yaratıcılık alanında yapılan bütün teorik çalışmaları derleyip bir tanıma ulaşmaya çalışırsak şöyle bir sonuca varabiliriz: Bir ürün *yeni ve uygun* olduğunda bu ürünü yaratıcı kabul ederiz. Bu iki ölçüt yaratıcılık için zorunludur. Yeni bir ürün orijinaldir veya sıra dışıdır ve tahminlerin ötesinde bir üretimdir. Ürünlerin yenilik düzeyleri değişebilir. Yeni düşünceler ve ürünler eskilerden her zaman beslenirler. Hatta en orijinal ürünler diğerlerinden esinlenmelerle inşa edilebilirler. Bazı ürünler önceki çalışmalardan çok az farklılaşırken diğerleri büyük sapmalar ortaya koyabilirler. Bir ürünün yaratıcılık düzeyi ile yenilik düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz. Bu önermeye göre en yaratıcı ürünler en yeni ürünler olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak bu sonuç tam doğru değildir. Bir ürün ne kadar yeni ise o kadar da yaratıcıdır önermesi kolaylıkla yanlışlanabilir çünkü yaratıcılığın zorunlu ikinci bileşeni olan uygunluğun da karşılanması gereklidir.

Uygunluk ölçütünü karşılamayan en yeni ürünler bile yaratıcı kabul edilemezler. Peki, uygunluk bir üründe nasıl belirlenir? Uygunluk neleri kapsamaktadır? Bir ürün veya düşünce bir problemin uygun yanıtı veya çözümü olmalıdır. Ürünün kullanım değeri, yararı veya etki potansiyeli bulunmalıdır. Ancak bugün uygun olmayan bir düşünce yıllar sonra kullanım alanı bulup uygunlaşabilir veya bir toplumda değer görmeyen bir ürün başka bir toplumda yer edinebilir. Öte yandan uygunluğun düzeyi de küçük veya büyük olabilir. Yeni bir ürün insanlığın çok büyük bir sorununu çözebilir. Telefonun icadı insanların en büyük sorunlarından biri olan haberleşme sorununa çok büyük bir çözüm olmuştur. Telefonun kullanım veya yararlılık değeri en az yenilik değeri kadar yüksektir. Bu nedenle telefonun icadı büyük bir buluş ve yüksek yaratıcılık düzeyi olarak kabul edilir. Uçak, tren, otomobil, televizyon, bilgisayar, internet gibi icatlar da aynı düzeyde yaratıcılığa sahiptir.

Yalnızca yenilik veya yalnızca uygunluk bir ürünü yaratıcı yapmak için yeterli değildir. Bir ürün çok orijinal olabilir ancak yaratıcı olmayabilir. On tekerli bir bisiklet icat edebilirsiniz. Bisikletin direksiyonu önde değil arkada olabilir. Bu hâliyle bisiklet diğer bisikletlerden çok farklı olması nedeniyle çok orijinal veya yeni kabul edilebilir ancak kimin işine yarayabilir, bu bisiklete kim değer verebilir veya bu bisiklet hangi sorunun bir çözümü olabilir? Öyleyse yeni ürün birilerinin işine yaramalı, bir ihtiyacı karşılamalı, kullanım değeri ortaya koymalı ya da yeni fikirlerin veya ürünlerin ortaya çıkışına ilham kaynağı olmalıdır. *Son derece orijinal ancak tamamen yararsız veya kullanışsız bir fikir veya ürün yalnızca saçma olarak değerlendirilir. Çok yararlı ancak sıfır orijinalliğe sahip bir ürün ise sadece kopyadır ve yaratıcı olduğu düşünülemez.*

Buraya kadar yaratıcılığı çeşitli açılardan betimlerken ve tanımlarken ürün odaklı bir yaklaşım ele aldık. Peki, yaratıcı bireyi ve yaratıcılığın kendisini nasıl tanımlayabiliriz? Her iki kavramı da tanımlarken referans noktamız yine ürün olacaktır. Çünkü ürün, yaratıcılığın ve yaratıcı davranışın somut göstergesidir. Aksi hâlde yalnızca potansiyelden bahsedebiliriz ki bu yalnızca bir olasılıktır. Öyleyse yaratıcı bireyi, yaratıcı ürünler geliştiren veya yaratıcı fikirler üreten kişi olarak tanımlayabiliriz. Yaratıcılık ise bir süreçtir bu nedenle yaratıcılığı yaratıcı fikir üretme süreci olarak tanımlayabiliriz.

Yaratıcılık ve Zekâ

Yaratıcı bireyler aynı zamanda zeki insanlar mıdır? Yaratıcı olabilmek için üstün zekâlı olmak zorunlu mudur? Kimi araştırmacılar yaratıcılığı zekânın bir parçası, kimileri ise zekâyı yaratıcılığın bir parçası olarak görürken kimileri iki yapı arasında bir ilişki öngörmemişlerdir. Yaratıcılık ve zekâ çok farklı düşünme süreçlerini ve becerilerini kapsayabilir ancak zekâ her türlü yaratıcılıkta az ya da çok gereklidir. Zekânın gereklilik derecesi yaratıcılık alanlarına

bağlıdır. Örneğin yaratıcı bir ressam olmak için çok yüksek zekâ düzeyi gerekli değildir ancak Nobel Ödülü kazanan bir fizikçi olmak için yüksek zekâ düzeyi ön koşuldur.

Eğer yaratıcılığı yeni ve yararlı ürün geliştirmek olarak; zekâyı ise öğrenme, problem çözme ve uyum olarak tanımlarsak iki yapı arasında bir ilişki olduğunu tereddüt etmeden iddia edebiliriz. Çünkü yeni ve yararlı ürün geliştirmek, önemli bir problemi çözme sürecidir ve ancak öğrenme ile oluşur. Ürünün yararlılık ve yenilik özelliklerini değerlendirmek ve toplumsal ihtiyacı belirlemek gibi bazı düşünme becerileri de zekâ ile doğrudan ilişkilidir.

Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki genel olarak eşik kuramı ile açıklanmıştır. Temel bilimsel soru şudur: Yaratıcılık düzeyi arttıkça zekâ düzeyi de artmakta mıdır ya da zekâ düzeyi arttıkça yaratıcılık düzeyi de artmakta mıdır? Peki, aralarında pozitif doğrusal bir ilişki bulsak bile bu ilişki hangi zekâ düzeyine kadar devam etmektedir?

Eşik kuramına göre bireyin yaratıcı olabilmesi için belirli bir zekâ düzeyine sahip olması gerekmektedir. Yani bireyin zekâ düzeyi yaratıcılık için gerekli olan eşik değerini geçmelidir. Bazı bilimsel araştırmalarda 120 IQ puanının yaratıcılık için gerekli olduğu bulunmuştur ki bu değer yani 120 IQ puanı yaratıcılık için zekânın eşik değeri olarak kabul görmüştür (100 IQ puanı ortalamayı göstermektedir). Bu değerin altındaki kişilerin yaratıcı olmaları beklenemez. Ancak bu değerin üzerindeki kişilerin yaratıcılık düzeylerindeki farklılıklar zekâ düzeyi farklılıkları nedeniyle oluşmaz. IQ'de eşik değeri geçen kişilerin yaratıcılık düzeylerindeki farklılıklar zekâ farklılıklarından değil, diğer bireysel ve çevresel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Eşik kuramını test etmek amacıyla birtakım araştırmalar da yürütülmüştür. Bu araştırmalarda 120 IQ puanına kadar zekâ ve yaratıcılık arasında pozitif doğrusal ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, zekâ düzeyi arttıkça yaratıcılık düzeyi de artmıştır. Ancak 120 IQ puanından sonra yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki neredeyse kaybolmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak şu sonuca ulaşabiliriz: *En yaratıcı olmak için en yüksek zekâ düzeyine sahip olmak gerekli değildir.*

Yaratıcılık ve Mitler

Yaratıcılık hakkındaki toplumsal inanışlarımız bazen o denli değişmeye başlar ki bunlar birer gerçek olmaktan çıkıp tamamen söylencelere yani mitlere dönüşürler. Yaratıcılık hakkında doğru bildiğimiz şey gerçekte doğru olmayabilir veya kısmen doğru olabilir. Yaratıcılık mitleri yalnızca yanlış değil aynı zamanda tehlikeli de olabilirler çünkü mitler bizleri yaratıcı olamayacağımıza inandırırlar. Yaratıcı kişileri cezalandırmamıza, yaratıcı olmayanları ödüllendirmemize ve yaratıcılığı yanlış kanallarda aramamıza neden olurlar. Eğer biraz şizofrenik, depresif, çocuksu veya aykırı değil isek yaratıcı karakter imajına uymayacağımıza inanırız. Bu nedenle bazıları yaratıcılığı hep aykırılıkla sınırlandırır ve aykırılıkta ararlar.

Mit 1: Yaratıcılık Bir Bilinmezdir.

Bu mite göre yaratıcılık insanın gizemli bir yanı, kutsal bir hediye ve öngörülemez bir ilhamdır ve bu nedenle hiçbir zaman bilinmemekte ve anlaşılmamaktadır. Eğer yaratıcılık gizemli ise ölçülmesi ve öğretilmesi de olası değildir. Bu mitin karşıtı ise yaratıcılık birçok yönüyle bilinen bir olgudur ve çeşitli parametreler kullanılarak ölçülebilir. Bilinen bir şey kısmen de olsa ölçülebilir. Bireyin yaratıcı düşünme kapasitesini doğrudan ölçemeyiz ancak bireyin ortaya koyduğu ürünler ve çözdüğü problemler yoluyla dolaylı olarak ölçebiliriz. Diğer yandan yaratıcılığa yol açan mekanizmaları ve becerileri biliyorsak bireylerin yaratıcılıklarını da eğitimlerle ve çevre değişimleri ile büyük ölçüde geliştirebiliriz.

Mit 2: Yaratıcılık Bilinç Dışıdır

Freud'un psikanalist yaklaşımından beslenen bu mite göre yaratıcılık bireyin bilinçli eylemi olmaktan çok bilinçsizlik mekanizmalarının bazen de bilinçaltının doğurduğu bir gerçektir. Yaratıcılık ile bireyin bilinç dışında olma durumu arasında doğrudan bir bağlantı oluşturulur. Yaratıcılığın ortaya çıkmasında birey pasif, bilinç dışı olma durumu ise aktif rol oynar. Bilinç dışı olma durumu bireyde ani aydınlanmalara veya içgörü dediğimiz "aha" deneyimlerine neden olarak yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Bu mitin karşıtı ise yaratıcılık bireyin bilinçli eylemleri ve davranışları ile ortaya çıkar düşüncesidir. Gerçekte de

yaratıcı üretken bireylerin ve dehaların yaşamları incelendiğinde buluşlarının bir kısmında "aha" deneyimi yaşamış olsalar da çoğunun buluşlarının arkasında uzun yılları kapsayan bilinçli çalışmalar yatmaktadır. Hatta içgörü ya da "aha" buluşları da bilinç dışı olmakla değil bilinçaltı ile ve bireyin uzun yıllar yaptığı yoğun çalışmalarla ortaya çıkmaktadır. Bilinçaltının aktif olduğu içgörü buluşlarında birey her ne kadar problem üzerinde aktif olarak çalışmıyor olsa da bilinçaltında problem üzerinde düşünmeye devam etmektedir. Ancak birey bu pasif düşünmenin farkında değildir. Yaratıcı fikir ansızın ortaya çıkabilir. Örneğin duş alırken, araba kullanırken veya doğada yürüyüş yaparken bilinçaltında oluşan fikir "aha" tecrübesiyle keşfedilebilir. Öte yandan bilimsel araştırmalar yaratıcılığın oluşumunda bilinç dışı olma durumunun değil, bireyin bilinçli eylemlerinin daha etkili olduğunu desteklemektedir. Öyleyse yaratıcılığın bireyin bilinçli eylemlerine dayandığı ama zaman zaman bilinçaltından beslendiği söylenebilir.

Mit 3: Her Yaratıcı Biraz Delidir!

Sıra dışı veya ruh sağlığı bozuk dehaların yaşamları, toplum üzerinde ön yargılar oluşturarak yaratıcı kişiler hakkında yanlış genellemeler oluşturmalarına neden olabilmektedir. Bu tür yanlış algıların oluşumunda medyanın kuşkusuz payı çok yüksektir. Medya için en büyük malzeme, sıra dışı ve çelişkisel konulardır. Deli dehalık kavramı da bir bakıma çelişkisel bir kişiliktir. Dehalık ile delilik arasında bir bağlantı olduğu fikri yeni değildir, eski çağlara kadar dayanmaktadır. Biyografik araştırmalarda deli deha örnekleri sıklıkla görülmektedir. Ancak bu örneklerin deli değil, bazı ruh sağlığı sorunları yaşadıkları ve birçoğunun da yüzyılımız hastalığı olan depresyondan ve alkolizmden etkilendikleri bilinmektedir. Ruh sağlığı bozukluğu çeşitli şekillerde Newton, Darwin, Freud, Kafka, Van Gogh, Dostoevsky, Hugo, Sartre ve Twain gibi pek çok dehanın yaşamında izler bırakmıştır. Bu bozuklular arasında depresyon, kişilik bozukluğu, paranoya ve psikotiklik gibi sorunları görmekteyiz. Delilik ve dehalık arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaları derleyecek olursak bazı önemli sonuçlara ulaşabiliriz: Öncelikle psikopatolojinin dehalar arasında görülme sıklığı normal insanlar arasında görülme sıklığından daha yüksektir. Dehalık ne kadar yüksek ise bu belirtilerin görülme olasılıkları da o kadar yüksek olabilmektedir. Ancak bu durumda bile delilik sınırına ulaşmamaktadır. Sonuç olarak, dehaların bazılarında ruh sağlığı sorunlarının olduğunu ancak bunların delilik sınırları içine girmediğini ve dehaların yaşadıkları ruhsal sorunların bütün yaratıcı bireylere genellenemeyeceğini söyleyebiliriz.

Mit 4: Yaratıcılık Öğretilemez

Yaratıcılığın bireyde doğuştan var olduğuna inanan kişiler yaratıcılığın öğretilemeyeceğine de inanırlar. Genel düşünce şu şekilde açıklanabilir: Eğer yaratıcılık bireyin doğuştan getirdiği genetik donanımlarda saklı ise yaratıcılık potansiyeli değiştirilemez çünkü genetik donanımların değiştirilmesi mümkün değildir. Bu mitin karşıtı ise yaratıcılık değişen, esnek ve öğretilebilen bir yetenektir. Çocuklarda ve gençlerde yaratıcılığı geliştirmek amacıyla pek çok model, teknik ve eğitim uygulamalarını kapsayan programlar geliştirilmiştir. Bu programların çocukların ve gençlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri deneysel yöntemlerle araştırılmıştır. Bu tür araştırmalarda deney gruplarına yaratıcılık eğitim programları uygulanırken kontrol gruplarına hiçbir müdahale yapılmamakta veya yaratıcılığın dışında programlar uygulanmaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunda deney grubuna katılan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine kıyasla daha fazla gelişim göstermiştir. Diğer bir anlatımla yaratıcı düşünme, gelişebilen ve eğitimle geliştirilebilen bir yetenektir.

2. YARATICI KİŞİLERİN ÖZELLİKLERİ

Yaratıcı kişilerin ortak özelliklerinin bilinmesi hem yaratıcı sürecin doğasını daha iyi anlamamızı sağlayacak hem de yaratıcı yeteneği bütünsel veya parça parça geliştirme uygulamalarına yol gösterecektir. Yaratıcılığı olumlu etkileyen çok sayıda bireysel özellik bulunmaktadır. Ancak yaratıcılığı bireysel özellikler ile açıklamaya çalışırken yalnızca bireyin

bilişsel becerilerine indirgersek yanılmış oluruz. Aksine yaratıcılık bireyin bütün yaşamında araştırılmalıdır. Yaratıcılık bireyin algılarında, kişiliğinde, sosyal ilişkilerinde, iş alışkanlıklarında, düşünme ve dünyayı algılama biçiminde yatmaktadır. Yaratıcı bireylerin ortak özellikleri yalnızca olumlu özellikler olarak da düşünülmemelidir. Bu kişilerin sosyal ortamlarda ve toplumun genelinde kabul görmeyen ve rahatsızlık yaratan olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Bazı yaratıcılık araştırmacıları, yaratıcılık üzerine yapılan bilimsel araştırmalarda ve yaratıcılık kuramlarında yer alan yaratıcı bireylerin özelliklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmacıların çalışmalarını temel alırsak yaratıcı bireylerin özelliklerini yirmi kategoride sınıflayabiliriz:

-*Orijinallik:* Fikirlerle dolu, düşüncelerinde esnek, normları ve varsayımları sorgulayan, algısal ketlerden sakınan, hayal kuran, yeni açılardan gören, olasılığa dikkat eden.

-*Yüksek zekâ:* Normların belirgin bir şekilde üzerinde genel zihinsel kapasiteye veya genel yeteneğe sahip.

-*Yaratıcılık farkındalığı*: Orijinalliğe ve yaratıcılığa değer veren, yaratıcılığın bilincinde olan, farklılık yaratmak isteyen.

-*Mantıksal düşünen:* Akılcı ve bilimsel düşünen, kanıta dayalı çıkarımlarda bulunan, neden-sonuç ilişkisi kuran, nedene dayalı öngörüler geliştiren.

-*Sıra dışı düşünen:* Metaforlarla düşünen, çelişkisel düşünen, yenilikle iyi baş eden.

-*Sorgulayıcı:* Normları ve varsayımları sorgulayan, neden soruları soran, zihinsel ketlerden kaçınan, tabuları yıkan

-*Bilgili, tecrübeli:* Çalışma alanında derin bilgi ve tecrübe birikimine sahip, kaosta düzen bulan, yeni yapılar kuran, yeni buluşlara ve bilgiye karşı hazır bekleyen.

-*Bağımsız kararcı:* Kendine güvenen, bireysel ve farklı olmaktan çekinmeyen, kendi kurallarını oluşturan, statükoya karşı, öz denetimci, bağımsız karar alan.

-*Risk alan:* Cesaretli, yeni şeyleri denemekten korkmayan, farklı olmanın yaratabileceği sonuçlara aldırmayan, başkalarının koyduğu sınırları reddeden.

-*Enerjik:* Maceracı, yüksek içsel motivasyon, azimli, çalışkan, başarı için mücadele eden, yüksek enerji.

-*Meraklı:* Sorgulayan, soru soran, irrasyonel düşünceye açık, ilginç konular araştıran, başka fikirleri dinlemeyi seven, ilgi alanı geniş, deneyen.

-*Espritüel:* Şakacı, fikirlerle dans eden, keskin zekâlı, espri ve fıkra repertuarı zengin.

-*Bilinmeyene karşı ilgili:* Yeniliğe, bilinmeyene, gizeme ve asimetriye karşı ilgi; düzensizliğe karşı tolerans.

-*Hayal gücü:* Hayal gücü zengin, animistik, hayal ve gerçeği birleştiren, teatral ilgiler.

-*Sanatsal:* Estetik ilgiler, güzelliğe karşı duyarlılık; sanat, müzik ve yaratıcı dramaya karşı ilgi, iyi tasarımcı.

-*Açık görüşlü:* Düşüncelerinde liberal, yeni fikirleri kabul edici, yeni tecrübelere açık, başka fikirlere açık, kararlarında esnek

-*Yalnız olma ihtiyacı:* Yalnız çalışmayı tercih eden, içe dönük, yansıtıcı, kendi içinde meşgul.

-*Sezgisel*: Problem bulmada iyi, ilişkileri ve çıkarımları gören, gözlemci, bütün duyuları kullanen, ayrıntılara ve örüntülere karşı yüksek duyarlılık.

-*Duygusal:* Duyarlı; duygusal inişleri ve çıkışları olan; dikkate, övgüye ve desteğe ihtiyacı olan; çekingen, içe kapanık; zaman zaman dalgın.

-*Etik:* İdealist, empatik, demokrat düşünceli.

Yaratıcı bireylerin özellikleri kuşkusuz bunlardan daha fazladır ancak bunlar en sık görülen ve yaratıcılığı destekleyen başlıca özellikler olarak düşünülmelidir. Öte yandan söz konusu özelliklerin tamamının yaratıcı bir kişide bulunması da beklenmemelidir. Yaratıcı kişi bu özelliklerin bir kısmına sahip olabileceği gibi bir özelliğin derecesi de yaratıcı kişiden kişiye değişkenlik gösterebilir.

Bilişsel Özellikler

Yaratıcı kişilerin en önemli özellikleri orijinal, sıra dışı, mantıksal ve eleştirel düşünme becerilerinin çok yüksek olmasıdır. Yaratıcılık araştırmacılarına göre yaratıcı kişiler yüksek zekâ düzeyine sahiptirler ancak yaratıcı olmaları için normların belirgin bir şekilde üstünde zekâ düzeyi yeterlidir.

Yaratıcı kişiler birbirleri ile çelişen fikirler arasında uzlaşı bulma becerisine sahiptirler. Yeni fikirler, yeni perspektifler ve yeni dönüşümler oluşturmak için bir fikri farklı alanlarda veya disiplinlerde kullanabilirler. Bu nedenle yaratıcı kişilerde analojik düşünme, zıtlıklara dayanarak düşünme, diyalektik düşünme ve metaforik düşünme becerilerinin son derece gelişmiş olduğu görülür.

Yaratıcı bireyler karar almada ve yargılamada esnek ve bağımsız düşünürler ve davranırlar. Sorunları ve yeni fikirleri kendi standartları ile değerlendirme eğilimleri vardır ve bunu gerçekleştirmede oldukça yeteneklidirler. Gerekmediğinde yargılamalarında başkalarının onayına ihtiyaç duymazlar. Yaratıcı kişilerin esnek düşünebilme kapasiteleri sorunları farklı açılardan değerlendirmelerine ve çok farklı çözüm üretmelerine yardımcı olur.

Sıra dışı düşünme becerilerinin yanı sıra mantıksal ve eleştirel düşünmelerinin de yüksek olması yaratıcı bireyleri diğerlerinden ayıran temel bir özelliktir. Çoğu zaman yaratıcılık ile mantıksallığın ve eleştirinin birbirlerinin karşıtı olduğu ve yaratıcı bireylerin mantık dışı oldukları düşünülür. Hatta mantık ve eleştiri yaratıcılık için bir engel olarak da düşünülür. Aksine, bireyin yaratıcı çözümler üretebilmesi için önemli fikirleri mantıksal yollarla belirlemesi, potansiyeli olan çözümleri ve kendi ürettiği fikirleri belirli kıstaslar kullanarak değerlendirmesi gerekmektedir.

Yaratıcı kişileri diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerinden biri de hayal güçlerinin çok yüksek olmasıdır. Görmedikleri şeyleri zihinlerinde resmedebilirler, soyut düşünceleri zihinlerinde somutlaştırabilirler. Özellikle görsel ve uzamsal alanlarda yaratıcı olan kişiler objeleri zihinde döndürme, dönüştürme ve başka objelere benzetme becerilerinde çok iyidirler.

Kişilik Özellikleri

Yaratıcı bireylerin kişilik özellikleri üzerine yapılan araştırmalarda bilim insanları, yazarlar, mimarlar, mühendisler ve matematikçiler de dâhil olmak üzere çok farklı disiplinlerden yaratıcı bireylerin özellikleri geniş bir yelpaze içinde incelenmiştir. Araştırmalarda yaratıcı bireylerin sıra dışı, hayalci, esnek, konuşmada akıcı, enerjik, üretken, sanatsal, duygusal, gelenek dışı ve zengin ilgi alanlarına sahip olma eğilimleri gösterdikleri saptanmıştır.

Yaratıcılık bilinci yaratıcı kişilerde görülen en önemli ve en yaygın özelliklerden biridir. Yaratıcı birey kendi yaratıcılığının farkındadır, nasıl yaratıcı olacağını ve hangi ürünlerin toplumda yaratıcı etkiler yaratacağını bilir. Yaratıcı kişiler yaratıcı olmayı severler ve çalışmalarında sıra dışılık, yenilik üretmek ve yaratıcı olmak onlar için birincil öneme sahiptir.

Yaratıcı birey bağımsız düşünebilen, öz güvene sahip ve zaman zaman makul riskleri alan bir kişiliğe sahiptir. Yaratıcı kişinin yeri ve zamanı geldiğinde alışılmışa, kabul görene, geleneğe, kurala ve güce karşı ayakta durabilen; tabuları ve yanlışları sarsan, değişim yaratan davranışları vardır. Yaratıcılık bilimde, sanatta ve daha genel olarak toplumda değişim yaratır. Değişim ise kimilerinde dirence neden olur. Öyleyse birey toplumu etkileyen her yaratıcı davranışında küçük de olsa risk almaktadır. Bireyin ortaya koyduğu yaratıcı ürün beraberinde eleştiriyi de getirecektir. Yaratıcı kişi bu tür eleştirilere ve daha radikal toplumsal tepkilere karşın yenilik üretmeye ve yaratmaya devam ederek riski yaşamının bir parçası yapar.

Yaratıcılık merakla ortaya çıkar. Yaratıcı kişilerin de çocukça merakları olabilir. İnsanların nasıl düşündükleri, bazı şeylerin nasıl oluştukları, başkalarının bilmedikleri, evrende var olan her türlü ilişki ve olgu onlar için merak konusu olabilir. Merak, yaratıcı kişilerin çocukluk yıllarında bile ortaya çıkabilir. Çeşitli makineleri parçalayıp nasıl çalıştıklarını anlamaya çalışma ve parçaları yeniden birleştirme, doğada canlıları gözlemleme gibi çocukluk

merakları vardır. Merak, yaratıcılığın gelişebileceği çeşitli ilgi alanları, hobiler ve denemeler doğurur.

Meraklı ve yaratıcı bireyin yeniliğe, karmaşıklığa ve gizemli olana karşı bir eğilimi vardır. Bu karmaşıklık yaratıcı bireyin kendi karmaşıklığını da yansıtabilir. Araştırmalarda yaratıcı bireylerin bazı sanat çalışmalarında basit yerine karmaşık, simetrik yerine asimetrik çizimleri tercih ettikleri saptanmıştır. Bu tercihlerin nedeni kaostur. Kaos, yaratıcı kişilere kendi özgün çalışmaları ile düzen verme fırsatı sunmaktadır.

Yaratıcı kişiler bir yenilik ile karşılaştıklarında heyecan ve ilgi gösterirler. Daha az yaratıcı kişiler ise aynı durumda şüpheli davranış gösterebilirler. Örneğin bir araştırmada bir problem için yeni çözüm önerildiğinde yaratıcı öğrenciler buna ilgi göstermiş, başka öneriler sunmuş ve çözümdeki sorunları görmezden gelmişlerdir. Daha az yaratıcı olan öğrenciler ise çözümün potansiyeli üzerine odaklanmak yerine çözümde sorun aramışlardır.

Yaratıcı kişilerin ileri derecede öz denetim ve öz düzenleme becerileri vardır. Öyle ki bu kişiler başkalarının koydukları kuralları takip etmek yerine, kendi kurallarını ortaya koyarlar. Çoğu zaman içe dönük ve kendi içlerinde meşgul olmalarına karşın çevrelerindeki insanları önemli derecede etkileyebildikleri söylenebilir.

Yaratıcı kişiliklerle daha az özdeşleştirilen diğer bazı özellikler de bulunmaktadır. Bunlar arasında belirsizliğe karşı toleranslı ve çok geniş yelpazede ilgiye sahip olmaları; fikirlerle adeta oynamaları, duyguda derin, düşüncelerde sezgisel ve davranışta gelenek dışı olmaları; öz eleştiri ile öz güven arasında çatışmaya düşmeleri söylenebilir.

3. YARATICILIĞIN GELİŞTİRİLMESİ

Önceleri yaratıcılığın kalıtsal bir yetenek olduğu ve bu nedenle yaşamla değişmeyeceği kabul görmüştür. Yirminci yüzyılda yaratıcılık üzerine yapılan bilimsel araştırmaların çoğalması ve yaratıcılık eğitimlerinin olumlu sonuçlar vermesi nedeniyle bu yanlış algı zamanla kaybolmaya başlamıştır. Yaratıcılığın öğretilebilir ve geliştirilebilir olmasının bilincine varılması önemli sonuçlar doğurmuştur. Örneğin bu bilincin gelişmesi ve yaratıcılık hakkındaki çeşitli algıların kırılması ile yaratıcılık eğitimi okul programlarında ve şirket yönetimlerinde önemli yer edinmeye başlamıştır.

Yaratıcılığın gelişimini etkileyen sayısız unsur bulunmaktadır. Yaratıcılığı etkileyen unsur sayısı kadar yaratıcılığı geliştiren unsurun bulunduğunu iddia etmek pek yanlış olmaz. Çünkü olumlu yönde değiştirilen her unsur yaratıcılığı az ya da çok olumlu yönde etkileyecektir. Örneğin anne-çocuk etkileşiminin katı kurallardan daha esnek kurallara dönüştürülmesi çocuğun yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecektir. Yaratıcılığı etkileyen yalnızca aile içi unsurların sayısı bile düşündüğümüzden çok fazla olabilir.

Peki, yaratıcılığı geliştirmek için neler yapabiliriz? Yaratıcılığı geliştirebileceğimiz unsurları veya faktörleri ne tür kategoriler içinde inceleyebiliriz? Yaratıcılığın çok boyutlu bir doğasının olduğunu ve çok farklı faktörlerden etkilendiğini biliyoruz. Yaratıcılığın gelişimini etkileyen faktörleri bilişsel, duygusal, tutumsal, kişiler arası ve çevresel bileşenler olmak üzere beş kategoride ele alabiliriz. Tutum, çevre, kişilik ve beceri gibi unsurlardan oluşan bu bileşenler değiştirilebilir olmaları nedeniyle yaratıcılık da önemli derecede geliştirilebilir.

Bilişsel Boyutlar

Bilişsel bileşenler zihinsel becerilerin kullanımı ile ilgili bilgi işlem süreçlerinden oluşmaktadır. Bilgi işlem süreçleri bilişsel becerileri, transfer işlemlerini, bilgi depolarını ve daha genel olarak problem çözme becerilerini kapsamaktadır. Bütün bu bileşenler ve bileşenlere ilişkin alt beceriler geliştirilerek yaratıcılığın bilişsel boyutları kısmen de olsa geliştirilebilir.

Yaratıcı fikir üretme sürecinde özellikle bazı düşünme becerileri ve stratejileri etkili olmaktadır. Yaratıcı süreç stratejilerinin ve tekniklerinin kullanımları bireylere öğretilerek yaratıcılıkları geliştirilebilir. Lateral düşünme, beyin fırtınası, analojik düşünme, zıtlıklarla

düşünme, seçici düşünme, problem tanılama, problemi yeniden tanımlama ve çoğul düşünme stratejileri yaratıcılığı geliştirmek için sık sık kullanılmaktadır.

Yaratıcılığın oluşumunda çoğu zaman belleğin rolü azımsanır. Oysa işleme belleğinin ve uzun süreli belleğin yaratıcı süreçte çok etkili oldukları bilinmektedir. Örneğin uzmanlar, daha az tecrübeli kişilere göre daha iyi işleme belleğine ve uzun süreli bellek becerilerine sahiptirler. Bu nedenlerdir ki uzmanlar çıraklara göre problem çözme sürecinde daha hızlı ve daha etkili bağlantılar kurarak daha yaratıcı çözümlere ulaşırlar. Bellek becerilerinin iyi olması, yaratıcı süreçte gerekli olan bilgilerin kolaylıkla çağrılmasına yardımcı olarak bilgiler arası bağlantıları kolaylaştırmaktadır. Buna paralel olarak genel bilginin de yaratıcı süreçte önemli olduğu ve bu tür bilginin bellekte depolandığı unutulmamalıdır. Yaratıcı kişilerin disiplinler arası bağlantılar kurarak yaratıcı çözümler ürettikleri bilinmektedir. Bu tür bağlantıların oluşabilmesi için disiplinler arası bilginin bellekte birbirlerini çağrıştırmaları da gerekmektedir.

Duygusal Boyutlar

Yaratıcı süreçte duygular da çok önemlidir çünkü yaratıcılığın kişisel anlamları bulunmaktadır. Yaratıcılık ile içsel motivasyonun ilişkili olduğunu biliyoruz. Birey ne kadar içsel olarak güdülenmiş ise o kadar yaratıcı olabilmektedir. Dışsal motivasyonun ise yaratıcılığı olumlu mu yoksa olumsuz mu desteklediği bilimsel araştırmalarda çok önemli yer edinmiştir ancak bu konuda kesin bir sonuç elde edilmemiştir. Kimi araştırmalarda dışsal motivasyon yaratıcılığı artırırken kimi araştırmalarda azaltmıştır.

Duygusal yanı olup olmadığı tartışılan bir konu olsa da merak, yaratıcı süreçte motivasyonu artırıcı uyaranın oluşumunu sağlar. Öznel hoşlanma duygusu, merak gücünün gelişimi ile ilişkilendirilmiştir. Merak, kaygı ile de etkileşime girerek bir davranışın oluşumunu veya bu davranıştan kaçınılmasını da belirleyebilmektedir. Merak, yaratıcılık için önemlidir çünkü keşfetme ilgisi daha fazla bilgi ve tecrübenin kazanılmasına, problem bulma sürecinin daha etkin yürütülmesine yardımcı olur. Merak eden kişi sorularına yanıtlar arar ve ulaştığı her yanıt veya keşif onu yeni sorular üretmeye ve yeni keşifler bulmaya yönlendirir.

Tutumsal Boyutlar

Tutumlar, yaratıcılığı engelleyebileceği gibi yaratıcı süreci besleyebilir de. Bireyin yaratıcılık hakkındaki tutumları özellikle yaratıcılık hakkındaki öz yeterlik algısı yaratıcı başarının psikolojik temelini oluşturabilir. Yaratıcılıkla ilgili öz yeterlik algısı bireyin yaratıcılığı hakkında yapılan övgüler ve olumlu dönütlerle ve olumsuz ifadelerden kaçınılarak artırılabilir. Bireyin performansı hakkında sürekli olarak olumsuz geri bildirim verilmesi yaratıcı olma eğilimini düşürebilir. Model alma ve mentör de yaratıcı öz yeterliği artırabilir. Ünlü yaratıcı kişilerin yaşamlarının incelenmesi; hatalarının, başarılarının ve başarısızlıklarının belirlenmesi, bireyde ilham alma eğilimi yaratabilir. En iyilerin bile zaman zaman başarısız olabildiğini gözlemleyen kişi, kendi yeterliğine ilişkin olumsuz algılarını düzenleyebilir.

Kişiler Arası Boyutlar

Diğer insanlarla birlikte çalışma yeteneği ve diğerlerinin kabulünü kazanma veya diğerlerini ikna etme yeteneği olmak üzere iki türlü kişiler arası beceri yaratıcı süreçte etkili olmaktadır. Yaratıcı fikri pazarlama yeteneği yaratıcılıkta önemli bir niteliktir. Öğrencilerin geliştirdikleri yaratıcı ürünleri başka kişiler ile paylaşmaları ve karşılığında geri bildirim almaları, kendi yaratıcılıklarına uygun hedef kitleyi seçme ve bu kitleyi ikna etme yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olur.

Başka bireylerle beraber çalışmak, yaratıcılığı iki yönlü etkileyebilir. Grupta yeteri kadar özgürlüğün olmaması, grup üyelerinin aşırı eleştirel olmaları ve grubun amaçlarının muğlak olması yeni fikirlerin üretimini bloke eder. Grup üyeleri sosyal olarak rahat olduklarında, üyelerin performans standartları açık olduğunda ve grup görevleri bireysel olarak anlamlı olduğunda grup çalışmaları hem takım yaratıcılığını hem de bireysel yaratıcılığı artırır.

Çevresel Boyutlar

Çevrenin yaratıcılığı destekleyen anahtar özellikleri; tolerans, ılımlılık, pozitif beklentiler ve kaynakların zenginliğidir. Kuşkusuz sosyal beklentiler insan davranışının en önemli belirleyicilerinden biridir. Örneğin toplumsal beklentiler kadını erkeğe göre daha az yaratıcı yapmaktadır. Muhafazakâr kültürlerde çocukların cinsiyetine göre beklentiler oluşmaktadır. Örneğin kız çocuğu evde kalıp anneye yardım ederken erkek çocuğu babanın yolunu takip etmektedir. Kültür, cinsiyete göre rol biçmektedir.

Yaratıcı eserlerin ortaya çıkması kaynakların zenginliği ile de yakından ilişkilidir. Bu nedenle çevre yaratıcı düşünceyi tetikleyen kaynaklarla donatılmalıdır. Laboratuvarı olmayan bir bilim insanı, atölyesi olmayan bir sanatçı, kütüphanesi olmayan bir psikolog kaynak zenginliği olanlara göre daha düşük yaratıcı başarı olasılığına sahiptir.

Yaratıcı çevre, farklı ve sıra dışı fikirlere karşı toleranslıdır. İnsanlar kendilerini güvende hissettikleri kadar olağan dışı olabilirler. Bireyler geleneklerin ve sosyal beklentilerin dışında düşündüklerinde cesaretlendirilmeli, kültürel sınırları zorladıklarında eleştirilmemelidirler. Bununla beraber çevre makul riskleri almaya da hoşgörü göstermelidir. Risk korkusu yeni fikir üretilse bile hayata geçirilmesini engeller.

4. YARATICILIĞI ENGELLEYEN ETKENLER

Her insan yüksek yaratıcı potansiyel ile doğmayabilir ancak yaratıcılığını artırabilir. Alışkanlıklarımız, kurallar, korkular, baskıcı çevre ve geçmişte edindiğimiz tecrübeler bile zaman zaman yaratıcı düşünmemizi engelleyebilir. Bu gibi etmenlerden etkilenen insanlar çoğu zaman yaratıcılıklarını kullanmayı tercih bile etmezler. Öyleyse yaratıcılığı engelleyen unsurları, bireysel unsurlar ve bireyin dışındaki unsurlar olarak ikiye ayırabiliriz. Diğer bir deyişle, yaratıcılığın ortaya çıkışı yalnızca bireye değil, bireyin yaşadığı çevreye de bağlıdır. Hatta insan, kendi iradesinin ve çevrenin izin verdiği derecede yaratıcı olabilir dersek çok iddialı bir tez ortaya atmış olmayız. Alışkanlıklar, kurallar ve gelenekler, algısal bariyerler, duygusal bariyerler ve kültürel bariyerler yaratıcılığı engelleyen yaygın etmenlerdir. Ancak bu etmenler tamamen bariyer olarak da düşünülmemelidir çünkü tecrübe ve kültür gibi bazı etmenler yaratıcı sürece hem ket vurabilir hem de destek olabilir. Örneğin tecrübe olmadan yaratıcılık olmaz.

Tecrübeler ve Bilgi

Yaratıcılığın en gerekli koşulları bilgi ve tecrübedir. Basit makinaların çalışma mekanizmalarını bilmeyen birinin karmaşık bir makine icat etmesini bekleyemeyiz. Ancak tecrübe ve bilgi iki tarafı keskin kılıç gibidir. Yaşamla edindiğimiz tecrübeler bazen yaratıcı fikir üretmemizi engelleyebilirler. Peki, bu nasıl gerçekleşebilir? Tecrübe yaratıcılığımızı nasıl engelleyebilir?

Tecrübenin ve bilginin yaratıcılığı engellemesi, öğrenmelerimize dayalı olarak gerçekleşir. İnsan yeni bir durumla karşılaştığında o duruma ilişkin bilgiyi, nesneyi veya olayları bildiği veya geçmişte öğrendiği şekilde algılar. Çoğu kişi geçmişte edindiği algıyı kolaylıkla değiştirip yeni ilişkiler, anlamlar üretemez. Tecrübelerimiz bizleri adeta bildiklerimiz içine hapsederek yeni fikir üretmemizi engelleyebilir. Bu şekilde insanın nesneleri yalnızca belirli şekillerde görmesi zihinsel ket veya algısal ket olarak da adlandırılmaktadır. Zihinsel ketler nedeniyle nesneleri yalnızca oldukları gibi olağan özellikleri ile görür, olağan dışı anlamlar oluşturamayız. Zihinsel ketler, geliştirdiğimiz fikirler için bizlere bir yapı veya yol dayatarak hayal zenginliğimizi büyük ölçüde sınırlandırmaktadır. Araştırmacılar buna yapılandırılmış hayal de demektedirler.

İnsanlar yeni fikir üretmeleri gerektiğinde, eskilerini hatırlarlar ve bu eskileri yani tecrübe edindiklerini başlangıç noktası olarak kullanırlar. Diğer bir deyişle evrendeki pek çok şey ve konu hakkında zihinsel şemalarımız vardır. Bildiklerimiz, yeni fikir üretiminde bir anlamda bilinç dışı rol oynayarak yeni fikir üretmemizi engeller. Yeni fikir üretiminde eski bilgilerimizin gerekli olup olmadığını bilinçli bir şekilde sorgulamadan yeni fikir üretim alanımıza doğrudan ithal etme eğilimi gösteririz.

Alışkanlıklar

İnsan, alışkanlıklardan oluşan bir canlıdır. Doğumla beraber öğrenmeye ve alışkanlık edinmeye başlarız. Alışkanlığı olmayan bir insanı hayal etmek bile mümkün değildir. Ancak kimi alışkanlıklar bireye yaşamında yardımcı olurken kimileri bireyin temel başarısızlık nedenleridir. Düşünme ve davranış biçimimizi yaşamla edinmeye başlarız. Çoğu insanın yeniliklere, sıra dışılıklara ve aykırılıklara karşı belirli davranış ve düşünme eğilimleri vardır. Kimileri hep eleştirel kimileri ise hep hoşgörülü olur. Yaşamla beraber rutinler edinir, bazı şeylerin nasıl olabileceği veya nasıl olamayacağı konusunda tutumlar geliştiririz. Yaşamla edindiğimiz bu öğrenmelerin ve tutumların dışına çıkarak yani kabuğu kırarak farklı bakış açıları ile dünyayı görmek, farklı bakış açılarını kabullenmek ve yaratıcı fikir üretmek zamanla daha da zorlaşır. Yaratıcı düşünmemizi engelleyen alışkanlıklarımızı belirleyip bu alışkanlıkları değiştirmek yaratıcılığımızı kısmen artırabilir.

Kurallar

Dünyamız, küçük veya büyük çeşitli toplumlardan ve topluluklardan oluşmaktadır. Aile, okul, dernek, şirket, sendika, araştırma merkezi, ulusal ve uluslararası birlikler ve kurumlar dünyamızın sahip olduğu bazı toplum ve toplulukları oluşturur. Her insan küçük de olsa en azından bir topluma aittir. Toplumlar; bireysel, sosyal ve kurumsal davranışları biçimlendiren ve yönlendiren kurallar, yasalar ve gelenekler olmaksızın işlevlerini devam ettiremezler. Ancak yönlendirme çoğu zaman sınırlandırma ve yasaklama olarak işlev görür. Bu ise yaratıcılığı engelleyen esnek olmayan tutumların ve yaklaşımların oluşmasına zemin hazırlar. Örneğin hiyerarşinin baskın olduğu statükocu toplumlarda ve kurumlarda kurallar ve gelenekler yaratıcılığın ve yeniliğin önündeki en etkin bariyerlerden birini oluşturur. Alt statüdeki insanlar korkuları ve güven kaygısı nedeniyle üst statüdeki insanlara yeni fikir önermekten kaçınırlar. Üst statüdeki insanlar alt statüdeki insanların önerilerini "akıl vermek" olarak düşünebilirler ki bu değerlendirilme kaygısı alt statüdeki insanların yalnızca dinleyici olmalarının kendi pozisyonları için bir güvenlik çemberi yaratacağı inancını oluşturur. Öte yandan ortaya çıkan yeni fikirler üst statükodaki insanların pozisyonlarını tehdit eder duruma geldiğinde üst statükonun direnci ile karşılaşacaktır ki bu da yaratıcı fikrin uygulamaya geçirilmesini engelleyecektir.

Kurumlarda, örgütlerde ve çeşitli toplumlarda yaratıcı yeniliğin gelişmeme nedenleri kurallarda, yönetmeliklerde ve uygulamalarda gözlemlenebilir. Örneğin yöneticilerin yaratıcı atmosfer yaratma yetenekleri yerine analitik becerilerine göre yükseltilmeleri veya ödüllendirilmeleri, kısa süreli planlara önem verilmesi, kısa vadede getirisi olmayan masraflardan kaçınılması, dışsal ödüllere aşırı önem verilmesi, yeniliğin başlangıç aşamasında aşırı detaycı kontrollerin bulunması kurumlarda yaratıcılığın ortaya çıkışını engeller. Yaratıcı olmayan kurumların aksine yaratıcı kurumlar vizyonu olan liderliğe, eleştirel değerlendirmeye, yaratıcı düşünen takımlara, heyecana, bir amaca, esnekliğe, duyarlılığa ve dinamizme sahiptirler. Kurumlardaki yaratıcılığı engelleyen en önemli bariyer ise tutumlardır. Bir lider yaratıcılığı bastırıp sıkı bir şekilde kurallara bağlı kalabileceği gibi yeni fikirleri destekleyen açık görüşlü biri de olabilir.

Kültür

Kültürün hem kendisi hem de kültürde var olan gelenekler, inanışlar, mitler, dogmalar ve tabular yaratıcı yeniliğin oluşumunu engelleyebilir. Örneğin on yedinci yüzyılın başlarında Galileo, birçok keşfinin yanı sıra Copernicus'un ortaya attığı Dünya'nın Güneş'in etrafında döndüğüne ilişkin kuramını desteklemişti. Bu düşünce Kutsal Kitap ile çelişmesi nedeniyle Katolik Kilisesinin çok tepkisini çekmişti. Engizisyon mahkemesi toplanarak Galileo'nun teorisinin asılsız olduğu kararını vermiş ve Galileo'nun bu teoriyi savunmasını ve öğretmesini yasaklamıştı. Galileo, hakkında verilen idam kararından düşüncelerini inkâr etmesi koşuluyla kurtulmuştu. Hıristiyanlığın dogmalarla ve tutucu bir şekilde yaşandığı Orta Çağ Avrupa'sında Galileo gibi pek çok düşünürün ve bilim insanının düşüncelerinin öğretilmesi yasaklanmıştır. Kültürün belki de en önemli unsurlarından biri olan dinlerin kendi salt doğruları ve tabuları

vardır. Yeni düşünceler bu doğrular ile çeliştiklerinde aşırı toplumsal tepkilere neden olabilirler. Bu nedenle yaratıcı bireyler dinî inançlarla çelişen konuları çalışmaktan ve tutucu toplumlarda sıra dışı fikirlerini açığa vurmaktan kaçınabilirler.

Kültürlerin bireylere yükledikleri roller de bireysel yaratıcılığı olumlu veya olumsuz yönde etkiler. Örneğin geleneksel toplumlarda kadına annelik rolü biçilirken erkeğe üretkenlik rolü verilir. Bu değer kadının eğitim ve iş hayatından uzak kalmasına, sosyal etkileşimlere yeterince girmemesine neden olur. Sosyal beklentiler kadının yalnızca evde yaratıcı olması yönündedir. Bilim, edebiyat ve sanat tarihinde yaratıcı erkek sayısının yaratıcı kadın sayısına göre oldukça fazla olmasının temel nedenlerinden biri kültürlerin kadın ve erkeğe farklı roller biçmeleridir.

Kültürün belki de en küçük birimi olan aile, kültürel değerleri bir kuşaktan diğerine taşıyarak aile bireylerini daha çocukluk yıllarında kalıba sokmaya başlar. Eğer kültür yaratıcılığı teşvik eden değerlere sahip ise ailede de buna benzer bir çocuk yetiştirme iklimi egemen olmaktadır. Eğer kültür yaratıcı düşünmeyi engelleyen değerlerle dolu ise ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim biçimi çocuğun yaratıcı yeteneğinin gelişimini bastırmaktadır. Örneğin merak, yaratıcılığın en önemli kaynaklarından biridir. Ancak kimi kültürlerde bazı değerleri sorgulamak hoş karşılanmaması nedeniyle çocuğun soruları ebeveynler tarafından bastırılır veya göz ardı edilir. Pek tabii olarak bazı aile fertleri zaman zaman kültürden bağımsız olarak düşünebilir ve çocuklarını bu yönde yetiştirebilirler.

Konformizm

Yaratıcılık eğilimleri ile konformist eğilimler arasında çok güçlü bir çatışma vardır. Konformist kişiler genel olarak başkaları tarafından onaylanma ve kabul edilme arzusu içinde olurlar, reddedilme veya dışlanma korkusu yaşarlar. İnsanların sosyal gruplar tarafından reddedilme korkusu bilimsel araştırmalarla doğrulanan toplumsal bir olgudur. Sürekli olarak egemen fikri veya geleneksel düşünceyi eleştiren kişiler üyesi oldukları toplumlar tarafından cezalandırılmışlar ve toplumdan dışlanmışlardır. İnsanların sosyal kabul arama arzuları olduğu gibi sosyal statüyü zorlayan eğilimleri de vardır. Konformist olmayan davranışlara karşı gösterilen toplumsal direnç yaratıcılığın gelişimi için bir tehlikedir çünkü yeni fikirlerin veya yaklaşımların düşünülmesini ve kullanılmasını engeller.

Konformist davranışlarda benlik algısı da etkili olabilmektedir. Konformist kişiler toplumun diğer üyeleri tarafından nasıl algılandıklarına çok önem verirler ve toplumda edindikleri kimliklerini ve saygınlıklarını her şeye rağmen korumayı amaç edinebilirler. Oysa yaratıcılık çok güçlü görev bilinci ile gerçekleşir. Yaratıcı görevler ise çoğu zaman normlar, inanışlar ve kurallar ile çelişirler. İnsanlar, yaratıcı fikirlerini ortaya atabilmeleri ve fikirleri konusunda başkalarını ikna edebilmeleri için toplumsal normlardan ve sıkı sıkıya kabul edilen inanışlardan sapmak zorunda kalabilirler. Bu nedenle, konformizm insanların yeni fikir üretme ve yeni fikirleri takip etme arzularını tüketerek yaratıcılığın oluşumunu sınırlandırabilir.

Kolektivizm

Bireysellik, bağımsız düşünmeyi ve bağımsız davranmayı teşvik eder. Kolektif kültür ise normların dışına çıkmamaya, çelişki ve çatışma yaratmamaya, egemen düşünce biçimine saygı duymaya ve otoriteye baş eğmeye neden olur. Kolektivizm ve bireysellik toplumların yaratıcılıklarına da yansır. Bağımsız düşünme, sıra dışı ve yaratıcı davranışa öncülük ederken normlara uyum, geleneksel düşünmeye neden olarak yaratıcı yeniliğin oluşumuna ket vurur.

Özet olarak, yaratıcılığı oluşturan bileşenler ve bu bileşenleri etkileyen unsurlar çok sayıdadır. Yaratıcılığın oluşumunu etkileyen bir unsurun iyileştirilmesi yaratıcılığı bir adım geliştirebilir. Yaratıcılığın geliştirilmesi yalnızca bireye özgü olarak düşünülmemeli; bireyin yaşadığı, yetiştiği ve çalıştığı ortamların tamamı dikkate alınmalıdır.

PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ
Doç. Dr. Hanife ESEN AYGÜN

İnsanın Doğası ve Uyum Sağlama İhtiyacı Olarak Problem Çözme

Problem durumları insanlık var olduğundan bu yana bize eşlik etmektedir (Durmuş ve Okanlı, 2018). Bu nedenle sadece çocuklarda değil, tüm bireylerde problem çözme becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Problem çözmeye ilişkin becerilerin erken yaşlarda kazanılması, ilerleyen yıllarda bu becerinin daha etkili kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, erken çocukluk ve çocukluk yılları başta olmak üzere problem çözme becerisinin ailede ve okulda çocuğa kazandırılması, bireyin yetişkin dünyasında sorunlarla baş edebilen bir birey olmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme ve karar alma gibi bilişsel becerilerin kazandırılması öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, bu fikirlerini gerekçelendirmesi ve doğrulaması gibi açılardan fayda sağlamaktadır. (Özmantar, Bingölbali, Demir, Sağlam ve Keser, 2009). Bu nedenle araştıran, karşılaştığı sorunları sorgulayan ve bu sorunları çözüme ulaştıran bireylerin yetiştirilmesi konusunda eğitim süreci ve öğrenme ortamı önemli bir role sahiptir (Koçoğlu ve Kandalı, 2019). Çocukların hızla değişen bu dünyada nitelikli bir yaşam sürmeleri için farklı konu alanlarında daha fazla bilgi ve beceri edinmeleri gerekmektedir (Rahman, 2019).

Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinin merkezine alındığı sınıflarda, çocuklar gerçek yaşamda karşılaşılması muhtemel sorunlara, eleştirel düşünme, analitik düşünme, karar verme gibi becerileri kullanarak çözümler üretmektedir. Bu nedenle, yaşadığımız çevreye uyum sağlama, sosyal ve akademik yeterlik kazanma ve psikolojik sağlamlık açısından problem çözme becerisi önemli bir yaşam becerisidir (Aksan ve Sözer, 2007; Kalaycı, 2001; Durmuş ve Okanlı, 2018). Bireyin hayatla mücadele edebilmesi için problem çözme becerisine sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Problem kavramını araştırmacılar çeşitli tanımlamalar ile açıklamıştır. Örneğin; Duncker (1945) her canlının bir amaca sahip olduğunu ve bu amaca ulaşmak için nasıl bir yol izleyeceğini öngöremediğinde problem durumunun ortaya çıktığını, verilen durumdan istenen duruma eylemle gidemediğinde kişinin problem durumu hakkında düşünmeye başladığını belirtir. Polya (1962)' ya göre problem; bir sonuca ulaşmak için bilinçli olarak uygun yolu aramak ancak bulamamaktır. Duncker'ın tanımına benzer şekilde Dörner (1976) da problem durumunu verilen durum ile istenen durum arasındaki engel olarak açıklar. Mayer ise (1992), bir amacın yerine getirilmesinde öngörülebilir ya da sistematik bir çözüm yolu bulunmadığında problemin ortaya çıktığını ifade eder. Geçtiğimiz yüzyıla ait bu tanımlardan hareketle problemin, yeni bir durum karşısında nasıl bir yol izleyeceğini kestirememek olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır.

1900'lü yılların başında, problem çözme; bulmacaları veya matematiksel denklemleri çözmek için kullanılan makine güdümlü ve metodik genellikle tek bir doğru cevapla rasyonel çözümlere dayalı bir beceri seti olarak kabul ediliyordu (Rahman, 2019). Bilişsel öğrenme kuramlarının ortaya çıkması ile birlikte problem çözme becerisinin tanımının da değiştiği görülmektedir. Bilişsel kuramlar problem çözmeyi çeşitli bilişsel beceri ve aktivitelerden oluşan karmaşık bir zihinsel aktivite olarak açıklamaktadır. Bir diğer ifade ile çözüm tekniğin bilinmediği durumlarda amaca ulaşmak için kullanılan bilişsel süreç olarak da ifade edilmektedir. Buna göre, problem çözme, görselleştirme, ilişkilendirme, soyutlama, kavrama, manipülasyon, akıl yürütme, analiz, sentez, genelleme - her birinin "yönetilmesi" ve "koordine edilmesi" gibi üst düzey düşünme becerilerini kapsamaktadır (Garofalo ve Lester, 1985).

Problem çözme becerisi, gözlem becerisi ve eleştirel düşünme becerisi olarak iki temel beceriye ayrılabilir. Gözlem becerisi; bilgi toplama, kilit noktaları belirleyerek anlamı anlama ve yorumlama, örüntü tanıma ve tüm duyuları kullanarak bir problem veya olgunun benzerliklerini ve farklılıklarını bulma anlamına gelir. Gözlemleme becerisi, tüm duyuları kullanarak sınıflandırma ve tanımlama, bir nesne hakkında veri toplamaya yönelik bir dizi etkinlik olan

bilimsel süreç becerilerinin önemli bir parçasıdır (Watson, Goldsworthy ve Wood-Robinson, 1999).

Problem çözme, bir problem durumunu belirlemek ve bu durumun doğasına dair bir anlayış oluşturmakla başlar. Çocukların çözülmesi gereken belirli problemi tanıması, bir çözüm tasarlaması ve yürütmesi ve aktivite boyunca ilerlemeyi gözlemlemesi ve değerlendirmesi gerekir. Basit bir görevden farklı olarak bir problem, hiçbir düzenli çözüm yaklaşımının kolayca elde edilemediği, rutin olmayan bir durum veya koşuldur (Mayer ve Wittrock, 2006). Buna bağlı olarak problem çözme, belirli bilgileri problemi etkili ve verimli bir şekilde çözmek için kullanılabilecek bir şekilde işlemek için mantıksal akıl yürütmeye ihtiyaç duyar. Bunun için de sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, farklı araştırmacılar problem çözme becerisinin etkin kullanımı için çeşitli basamaklar tanımlamışlardır. Bunlar;

- Problemin farkında olma, hissetme, anlama
- Problemi tanımlama ve sınırlandırma
- Problemle ilgili veri toplama
- Olası çözüm yolları önermek, denence, hipotez kurma
- Hipotezleri (denenceleri) test etme
- Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapmadır (Polya, 1962; Dunbar 1998).

Adım I: Problemin farkında olma, hissetme, anlama

Problemin çözümünde ilk aşama, bir güçlüğün olması ve onun hissedilmesidir. Var olduğu hissedilen güçlüğün ne olduğunun tam olarak anlaşılması gereklidir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen, güçlüğün tam olarak ne olduğu konusunda öğrencilere rehberlik etmeli, yol gösterici olmalıdır.

Adım II: Problemi tanımlama ve sınırlandırma

Problemin ne olduğunun anlaşılmasından sonra problem açık olarak tanımlanır. Bu aşamada problem genel bir çerçevede ele alınır ve sınırlandırılır. Problemin sınırlandırılması veri toplama ve çözüm için de önemlidir.

Adım III: Problemle ilgili veri toplama

Problemle ilgili her türlü veri kaynakları incelenir. Kapsamlı bilgi toplanır. Bu aşamada yine ne tür kaynakların incelenmesi gerektiği konusunda öğrencilerin rehberliğe ihtiyaçları vardır. Söz konusu kaynaklardan elde edilen bilgiler sistemli bir bütünlük içinde ele alınır ve yazılır. Öğretmen öğrencileri aşağıdaki soru ve yönergelerle yönlendirir.

Adım IV: Olası çözüm yolları önermek, denence, hipotez kurma

Bu aşamada yapılması gereken "Problem nasıl çözülür?" sorusuna cevap aramaktır. Çok yönlü bir düşünme süreci sonrası öğrencilerin çözüm önerileri denence biçiminde not edilebilir.

Adım V: Hipotezleri (denenceleri) test etme

Bu aşamada belirlenmiş çözüm önerilerinin problemi çözüp çözemeyeceği denenir. Araştırma süreci açısından bir uygulama aşamasıdır. Hipotezler test edilerek problem çözülmeye çalışılır. Sınıf ortamında öğrencilerin karar verme yeteneklerini geliştirmek için muhtemel çözüm yollarından birinin uygulanması sağlanarak sonucun izlenmesi sağlanabilir. Sonuç alınamaz ise hipotezlerin denenmesi mümkün olabilir.

Adım VI: Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma

Hipotezlerin test edilmesinden sonra problemin çözümüne ilişkin bir değerlendirme yapmak mümkündür. Çözümün ne kadar etkili olduğunu değerlendirin. Mevcut planın revize edilmesi gerekip gerekmediğine veya sorunu daha iyi ele almak için yeni bir plana ihtiyaç olup olmadığına karar verin. Sonuçtan memnun değilseniz yeni bir çözüm seçmek veya mevcut çözümü revize etmek için 2. adıma dönün ve kalan adımları tekrarlayın.

PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Problem Çözme Becerisinde Ebeveyn Tutumları

Her ne kadar günlük yaşantımız içinde büyük küçük pek çok problemle karşı karşıya kalsak da pek çok insan problemlerin çözümünde nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmemektedir. Bir problem ile karşı karşıya kaldığımızda ne yapacağımızı bilmiyor olmamızın altında pek çok farklı etken bulunabilir. Bu etkenlerden biri de ebeveyn tutumlarıdır. Ebeveyn tutumları ilgi/kabul ve talep boyutlarının yüksek ve düşük olmasına göre tanımlanmaktadır. Bu oturumda, alanyazın tarafından kabul gören demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, izin verici, reddedici ve tutarsız tutumlar açıklanacaktır. Bu tutumlara ek olarak, helikopter anne-baba davranışı ve süper anne modeli de ele alınacaktır.

Demokratik tutum, ebeveynin kontrollü biçimde çocuğunun bağımsız olmasını desteklemesi olarak tanımlanır (Uygun ve Kozikoğlu, 2020). Bu tutumda çocuğun temel ihtiyaçları aile tarafından karşılanırken aynı zamanda yaşam becerilerini geliştirmesi için sorumluluk alması teşvik edilir. Bir birey olarak tanınan çocuğun kararları önemsenir. Çocuğunun gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarının farkında olan demokratik ebeveynler, çocuklarıyla olumlu iletişimi önemseyerek çocuğunun duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak tanır (Yavuzer, 2003). Bu aile tipinde kurallar çocuğun sorumlukları ve hakları göz önünde bulundurularak belirlenir. Çocuğunun girişimci özelliklerini destekleyen demokratik anne-babalar böylece çocuklarının öz güveninin de gelişmesine katkı sağlar. Bu ortamda büyüyen çocuklar sosyal anlamda daha uyumlu bireyler olarak yetişir. Anne-babanın benimsemiş olduğu bu tutum, çocuğun problem çözme becerisini olumlu bir biçimde desteklemektedir.

Otoriter tutum, çocuğun istek ve ihtiyaçlarından ziyade kendi beklentilerini ön planda tutan anne-baba tutumudur. Çocuklarını yönetme endişesi taşıyan bu tutumdaki anne babalar, çocuklarının her adımını takip ederek kontrol altında tutma eğilimindedir (Kaya ve Öz, 2020). Bu tür ebeveynlikte kurallar, çocuğa verilecek sevgi ve sıcaklığın önüne geçmektedir (Maccoby ve Martin, 1983). Ebeveyn-çocuk arasında güvene dayalı bir ilişki söz konusu olmadığından çocuğun kuralları çiğnemesi durumunda ceza ile karşı karşıya kaldığı görülür (Uygun ve Kozikoğlu, 2020). Ancak ne yazık ki çocuğun otoritenin beklentileri ile uyumlu olan davranışları görmezden gelinmektedir (Santrock, 1997). Böyle bir ailede büyüyen çocuk, karar alma becerisi gelişmediğinden yetişkinlikte karşılaştığı sorunları çözüme kavuşturmazsa duygusal açıdan bu durumun üstesinden gelmekte zorlanmaktadır (Uykan ve Akkaynak, 2019). Ayrıca, bu çocuklar ilerleyen yaşlarda soruların her zaman başkaları tarafından çözülmesini beklemektedir. Herhangi bir otoriterinin varlığı tamamen sona erdiğinde ise saldırgan özellikler gösterebilmektedir.

Aşırı koruyucu tutumu benimseyen aileler çocukları için hayatı kolaylaştırmayı arzu ederler (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Çocuğu adına her şeyi yapan bu ailelerin çocukları gelişim düzeyine uygun becerileri kazanmakta zorlanmaktadır (Özyürek ve Tezel-Şahin, 2010). Çocuğu adına aşırı kaygı duyarak her türlü tehlike ile mücadele etmeye çalışan bu anne-babalar çocuklarına karşı aşırı bağlılık hissetmektedir. Aşırı koruyucu tutumu benimseyen ailelerde çocuğa karşı duyarlılık yüksek iken beklentiler düşük tutulmaktadır (Ercan, 2019).

İzin verici tutum, çocuğa kuralsız bir özgürlük ortamı sunar. Bu tutumdaki anne-babalar çocuğun her yaptığını hoş görme ve şımartma eğiliminde iken aynı zamanda çocuklarına ilişkin beklenti düzeyleri de son derece düşüktür (Ercan, 2019). İzin verici tutumun ihmalkâr ve aşırı hoşgörülü olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. İhmalkâr tutumda çok ilgili görünen ebeveynler, çocuklarına yönelik taleplerinde bir kontrol sergilememektedir (Özgen, 2017). Aşırı hoşgörülü ailelerde yetişen çocuk, her istediği yapıldığı için doyumsuz, bencil, saygısız davranışlar sergileme eğilimi içindedir (Atalay ve Özyürek, 2021). İzin verici tutumda, çocuğun uygunsuz kararları da desteklendiğinden sorumluluk, karar alma, problem çözme, empati gibi becerileri akranlarının gerisinde kalmaktadır. Ayrıca, ebeveynler okul vb. benzeri yapılarda konulan kurallara uyum konusunda çocuklarını yeterince desteklemediğinden izin verici tutumu benimseyen ailelerin çocukları sosyal açıdan uyum sorunları yaşamaktadır.

Tutarsız tutumu benimseyen ebeveynler, kurallar oluşturmakta ve bu kurallara uymakta güçlük çekerler (Dursun, 2010). Çocuğa karşı gereksiz yere aşırı hoşgörülü bazen de çok otoriter olabilirler. Tavırlarını kestirmek mümkün değildir. Bazı durumlarda aşırı tepki verebilirler. Tutarsız tutum, anne ve baba arasındaki anlaşmazlıklardan da ortaya çıkabilir.

Reddetme, çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamayı aksatarak ona düşmanca duygular beslemek olarak tanımlanabilir (Dursun, 2010). Reddedici ortamda yetişen çocuk; yardımlaşmayı bilmeyen, gergin, hayal kırıkları olan, korkak, diğerlerine özellikle kendinden küçüklere karşı düşmanca duygulara sahip bir birey olabilir (Yavuzer,2003).

Helikopter ebeveyn; çocuklarının eğitimi, güvenliği, her türlü faaliyetleri, kısacası çocuklarının hayatlarının tüm yönleri ile takıntılı düzeyde ilgilenen, aşırı koruyucu, programlayıcı ve mükemmeliyetçi anne babaların davranışıdır (Lee ve Kang, 2018). Helikopter ebeveynlik genç kuşak anne babalarda ve sosyoekonomik düzeyi ortalamanın üstünde olan ailelerde ve tek çocuklu ailelerde daha fazla gözlenmektedir (Bradley-Geist ve Olson-Buchanan, 2014). Helikopter ebeveynler, bilinçli olarak bu tutumu benimserken gerekçe olarak bozulan toplumsal düzene işaret etmektedir (Bristow, 2014). Bu ebeveynler, çocuklarını sürekli kontrol etme, tüm eylemlerine aşırı katılım gösterme ve çocukları adına karar verme tutumları sergiler (Yılmaz, 2019). Çocuğundan bahsederken "ödevimizi yaptık, yemeğimizi yedik, uykumuz geldi" gibi ifadeler kullanır. Helikopter ebeveynlerin özellikleri arasında çocuklarıyla ve onun yaşadığı her problemle aşırı derecede ilgilenme, sorunları çözebilecek olmasına rağmen çocuğuna bırakmadan tüm sorunları çözme, çocuğunun okul hayatıyla ve okul başarısıyla fazlaca ilgilenme, çocuğunun hayatını planlama, yönetme, katılacağı etkinliklere, kurslara çocuğu adına karar verme, hedef belirleme gibi tutumlar vardır (Avcı ve Şatır, 2020; Yılmaz ve Büyükcebecei, 2019). Helikopter ebeveynliğin okul öncesi dönemde stres ve kaygıya neden olduğu, çocukluk döneminde psikolojik sağlığı olumsuz etkilediği, ergenlik döneminde yüksek anksiyete ve depresyona neden olabileceği ve yetişkinlikte ise düşük öz yeterlilik, düşük yaşam doyumu ve kötü psikolojik sağlığa neden olabileceği belirtilmektedir (Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019).

Annenin iş yaşamında yer alması ile birlikte, çocuğuna yeterince zaman ayıramadığını düşünme kaygısıyla, her şeyin en iyisini yapma çabası süper annelik olarak adlandırılır (Dillaway ve Paré, 2008). Süper-anne kavramının özü "Kadın çalışsa da asıl işi evinde anneliktir." şeklinde tanımlanabilir (Aydoğan, 2019; Polat, 2012). Popüler ebeveynlik anlayışı kadınların "olağanüstü bir annelik" yaparak "çalışma" durumunu telafi etmeleri gerektiğine vurgu yapar (Sears 1999).

Tüm ebeveyn tutum ve davranışlarına bakıldığında çocuğun iyiliğini gözeten bir bakış açısı mevcuttur. Kısa vadede çocuğu koruyan bu tutum ve davranışlar, uzun vadede çocuğun bağımlı, problem çözemeyen ve karar almakta güçlük çeken bireylere dönüşmesine neden olmaktadır. Bu doğrultuda, ebeveyn tutumlarının çocukların problem çözme becerisi ile yakın ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır.

Problem çözme, belirli bilgileri problemi etkili ve verimli bir şekilde çözmek için kullanılabilecek bir şekilde işlemek için mantıksal akıl yürütmeye ihtiyaç duyar. Problem çözme, belirli bir problemin açıklamasını araştıran veya verilen hedefe ulaşmaya çalışan beynin entelektüel bir sürecidir (Wang ve Chiew, 2010). Beyin; eleştirel düşünme, karar verme ve yansıtıcı düşünme gibi özellikleri içeren problem çözmede analitik düşünme, genelleme ve sentez gibi bilişsel fonksiyonları en üst düzeyde kullanır (Küçükahmet, 1998).

ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Modern çağın bilgi toplumunda bireyler her gün birçok problemle karşı karşıya gelmekte, birçok karar verme durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Eleştirel düşünebilen bireylere ihtiyacın artmasıyla birlikte, eleştirel düşünmenin etkili bir şekilde öğretilebilmesi için öğrenme ortamlarının ve öğrenme yaklaşımlarının nasıl olması gerektiğinin belirlenmesi ve çeşitli branşların hangi yollarla kendi alanlarında eleştirel düşünmenin gerçekleştirilebileceğinin ortaya konulması oldukça önemlidir. Hem daha iyi öğretilebilmesi hem de hayatın diğer dönemlerinde

kullanılması açısından, becerilerin okul çatısı altında erken yaşlardan itibaren öğretilmesi büyük bir önem arz etmektedir (Başoğlu, 2010).

Eleştirel düşünmenin kavramsal temelleri

Eleştirel düşünme "kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme" şekli olarak tanımlanmaktadır (Şahinel, 2002). Eleştirel düşünmede bilgilere ilişkin net bir sonuca ulaşmaktan ziyade farklı çıkarımlar da olabilir (Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünme; eldeki bilgileri toparlayarak herhangi bir konudaki test edilebilir olguyla alakalı çözüm üretebilmek, nihayete erdirebilmek için problemi ya da soruyu ifade etmeyi hedefleyen araştırmalardır. McKnown (1997) eleştirel düşünmenin, yargıları değerlendirme ve eleştirel düşünme çabası olmak üzere iki ana unsurunun olduğunu belirterek eleştirel düşünmeyi aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

"Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalıdır.": Eleştirel düşünme ile ulaşılan yargıların geçerli ve somut delillere dayanması, gelişigüzel olmaması gerekmektedir.

"Derinlemesine düşünmeyi gerektirir.": Akla dayalı bir düşünce üretmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir biçimde değerlendirmekle mümkün olur.

"Odaklanmayı gerektirir.": Düşünmeyi gerçekleştiren bireyin amacı ve/veya inancı kapsamında en iyi kararı verme çabası ile odaklanma mümkün kılınır.

Eleştirel düşünme;

- Doğrusal olmadığından tasarıya göre ilerlemez.
- Çok yönlü yönelimlerin hâkim olduğu bir süreç olduğundan eleştirel düşünmenin anlaşılması için farklı görüşlere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Her bir çözümün olumlu ve olumsuz yönleri olabildiğinden alternatif çözümler oluşturabilmeyi gerektirir.
- Problemin belirli olmayan ögelerine hoşgörülü olmayı gerektirir.
- Bireyin kendi zihinsel süreçleri üzerine düşünerek onları örgütlemesidir.
- Tutarlılığı değerlendirmede farklı bakış açılarının ve çoklu kıstasların kullanımını gerektirir.
- Anlamlandırma, örneklendirme, çeşitli kavram ve düşünceleri örgütleme işidir.
- Belirli olmayan durumları ortadan kaldırmak ve yeterli bilgiye sahip olarak yorumlama yapabilmek gayret gerektirir (Craver, 1999).

Eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bileşenler analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Faccione, 1998).

1. Analiz Etme: Durumlar, sorunlar, kavramlar, tanımlamalar veya inanç, hüküm, inanç, bilgi ve görüşleri belirtmek için tasarlanan diğer çeşit gösterimler arasındaki gerçek ilişkileri tanımlamaktır.

2. Yorum Yapma: Çeşitli deneyim, durum, veri, olay, hüküm, inanç, kural, prosedür veya kriterlerin anlamını ve önemini belirlemek ve kavramaktır.

3. Öz Düzenleme: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini ve bu bilişsel etkinliklerde kullanılan bileşenleri denetleme ve elde edilen sonuçlara göre durumu düzenlemedir.

4. Çıkarımda Bulunma: Mantıksal sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlamak; hipotezleri ve tahminleri şekillendirmek; konu ile ilgili bilgileri dikkate almak; verilerden, hükümlerden, görüşlerden kavramlardan ve tanımlamalardan hareketle sonuca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır.

5. Açıklama: Bir kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemesi ve inandırıcı argümanlar şeklinde akıl yürütmesini sunmasıdır.

6. Değerlendirme: İfadelerin veya bir kişinin algı, deneyim, durum, yargı, inanç ya da görüş hesapları, açıklamaları olan diğer temsillerin inandırıcılığını değerlendirmek ve gerçeğin veya ifadeler, açıklamalar, sorular ya da başka biçimlerdeki sunumlar arasındaki çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmektir.

Eleştirel düşünmenin bazı standartları bulunmaktadır. Entelektüel standartlar olarak da ifade edilen eleştirel düşünme standartları, düşünmenin doğruluğunu teyit etmede yararlanılan uluslararası kabul gören normlardır. Düşünmenin niteliğini değerlendirmek için kullanılan bu standartlar açıklık, doğruluk, kesinlik, ilgililik, derinlik, genişlik, mantık gibi ilkeleri içermektedir. Eleştirel düşünebilmek bu standartlara hâkim olmayı gerektirir. Öğretmenler öğrencilere bu standartları öğretirken onları düşünmeye yönlendiren ve onları kendi düşünme tarzlarından sorumlu tutan soruları tutarlı bir şekilde sormalı; öğrenciler de bu soruları sürekli kendilerine sorarak içsel hâle getirmelilerdir.

Paul (1995) entelektüel standartlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- *Yeterlilik:* Tamlık durumu. Anlamlandırmak ve soruları cevaplamak için konu yeterince incelendi mi?
- *Tutarlılık:* Düşünme, eylem veya konuşma ile düşünülen, yapılan, konuşulan şey uyum içinde mi?
- *Açıklık:* Kolayca anlaşılır olma durumu.
- *Doğruluk:* Hatalardan, çarpıtmadan arınık olma durumu.
- *Kesinlik:* Doğru, belirli ve kesin olma durumu.
- *Önemlilik:* Hâlihazırdaki konuyla bağlantılı olma.
- *Derinlik:* Anlamlandırmak ve yeni görüşler keşfetmek için konu yeterince derin araştırılmış mı?
- *Genişlik:* Kapsam derecesinin miktarı. Soruyu cevaplamak için kapsam olarak yeterli miktarda veri var mı?
- *Mantıklılık:* Karar vermede doğru akıl yürütmenin kullanılması.

Etkili bir eleştirel düşünür;

- Yaşamsal soruları ve problemleri ortaya çıkarır, onları açık ve kesin bir biçimde formüle eder.
- Soyut fikirleri kullanarak onu etkili bir şekilde yorumlamak için ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir.
- Bunları ilgili ölçüt ve standartlara karşı test ederek, iyi düşünülmüş sonuçlara ve çözümlere ulaşır.
- Gerektiğinde varsayımlarını, sonuçlarını ve uygulamalarını farkedip değerlendirerek alternatif düşünce sistemlerinde açık görüşlü olarak düşünür.
- Karmaşık sorunlara çözüm bulmada diğerleriyle etkili iletişim kurar (Paul ve Elder, 2006).

Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ile yakın ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006). Yaratıcılık, her insanda bulunması gereken genel yetilerden biri olarak görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisini kullanan bireyler; eleştirel düşünen, sorunları çözme isteğine ve cesaretine sahip olan, meraklı, karşıt görüşlerde mantık arayan, kendine güvenen, bağımsız, kararlı, çalışkan, farklılıklara saygı gösteren, yaşamdan keyif alan ve yeniliklere açık olan bireylerdir.

Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri nelerdir?

Eleştirel düşünen bireyin özellikleri bazı araştırmacılar tarafından entelektüel erdemler olarak ifade edilmektedir (Paul, 1995):

- *Entelektüel alçakgönüllülük:* Bilgisizlik hakkında bilgi edinme. Kişinin benmerkezciliğinin kendini aldatması durumlarında hassasiyet göstermesini de içeren, kendi bilgisinin sınırının farkında olması durumu olarak tanımlanabilir.
- *Entelektüel cesaret:* İnançlara meydan okumaya istekli olmak. Yüzleşme ihtiyacının farkındalığına sahiptir; fikirleri, inançları, negatif duygulara sahip olduğu, ciddiye almadığı bakış açılarını dürüstçe ele alır.
- *Entelektüel empati:* Karşı görüşleri tanıma. Entelektüel empati, başkalarını gerçekten anlamak için onların yerine kendini koymak ihtiyacının farkına varmaktır.

 Entelektüel dürüstlük: Entelektüel dürüstlük, kişinin kendi düşünmesine sadık kalması ve başkalarının da uymasını beklediği entelektüel ölçütlere tutarlı bir şekilde uymasıdır.

 Entelektüel azim: Karmaşıklık ve hayal kırıklığı ile çalışma. Entelektüel bir iş üzerinde çalışırken karşılaşılan engellere ve karmaşıklıklara rağmen çalışmayı sürdürme olarak tanımlanabilir. Entelektüel azmin karşıtı entelektüel tembelliktir.

 Akıl yürütmeye güvenme: Kişinin uygun bir ortam olması durumunda en iyisini ortaya koyabileceğine dair inancıdır.

 Entelektüel özerklik: Bağımsız bir düşünür olma. Kendi kendine ideal düşünmeye dayanan içsel motivasyona sahip olma olarak da tanımlanabilir. Entelektüel özerkliğin karşıtı entelektüel uyumluluktur.

 Entelektüel tarafsızlık: İnsanın kendi duygularına veya hak edilmiş çıkarlarına bakmaksızın veya insanın, arkadaşlarının duygularına veya hak edilmiş çıkarlarına, toplumuna, milliyetine bakmaksızın tüm görüşlere aynı davranma ihtiyacının arzu ve bilinci.

 Entelektüel merak: Bilginin hazır olmaması, kolay anlaşılır olmaması durumunda bile bilgiye ulaşmaya, öğrenmeye istekli olma durumudur.

 Sistematiklik: Araştırma yaparken sorgulamada örgütlü, düzenli, hedefe odaklanmış ve sabırlı olma durumudur.

 Gerçeği arama: Verilen bir içerikte en iyi bilgiyi elde etmek için istekli olma eğilimidir. Bulgular kişinin beklentisini karşılamasa dahi, araştırmayı sürdürmede dürüst ve nesnel davranma durumudur.

Bu erdemlere ek olarak çeşitli araştırmacılar, eleştirel düşünen bireylerin farklı farklı özelliklerine dikkati çekmişlerdir.

Kazancı (1989) eleştirel düşünme becerisine sahip kişilerin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

 Önerme veya anlatımların anlamını kavrama.

 Akıl yürütme sürecinde belirli olmayan durumların var olup olmadığını yargılama.

 Belirli anlatım şekillerinin birbiri ile örtüşüp örtüşmediğini yargılama.

 Açıklama.

 Verilen bir anlatımın veya ifadenin yeterli derecede net olup olmadığını yargılama.

 Prensip veya kuralların uygulama sürecini denetleme.

 Gözleme dayalı ifadelere güvenilirliğini belirleme.

 Tümevarım yöntemi ile erişilen bir neticenin doğru olup olmadığını ve bunun kıstaslarını belirlemek için yargılama.

 Sorunun ne şekilde olduğunu yargılama.

 Varsayımları yargılama.

 Verilen veya tanımı yapılan kavramların yeterli olup olmadığını yargılama.

 Otorite olarak kabul gören bireylerin önermelerinin kabul edilebilirliğine karar verme.

Eleştirel düşünmeyi becerebilen birey yetkin sorular sorabilir, konuya uygun bilgi toplayabilir, edindiği bilgileri etkili ve yaratıcı bir forma dönüştürebilir diyen Schafersman (1991, akt: Fettahlıoğlu ve Kaleci, 2015) eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini şöyle sıralar:

 Kanıtları usta ve bağımsız biçimde kullanır.

 Düşüncelerini örgütler, bunları tutarlı ve öz bir biçimde açıklar.

 Güvenilir olan ve olmayan gözlemler ve ihtiyaçlar arasındaki farklılıkları bilir.

 Verilen kararlara destek sunmak adına yeterli miktarda delil mevcut olmadığında verilecek yargıyı geciktirir.

 Alternatif eylemlerin neticelerini kestirmeye çalışır.

 Tarafsız ve detaylı şekilde gözlem yapar, konu veya olay ile alakalı delilleri, dokümanları toplamada ısrarcı davranır.

 Gördükleri ve gözlemledikleri durumlar arasındaki ilişkileri bilir ve bu durumlardan anlam çıkarır.

 Bağımsız bir şekilde öğrenme becerisine sahip olmanın yanında bağımsız bir şekilde öğrenme isteği vardır.
 Birey kendi görüşünün yanlış olabilirliğini, ön yargılarından kaynaklanan ihtimalleri ve bireysel tercihlere göre ağır basan delilin tehlikesini hesaplar.
 Açık fikirlidir, alternatifleri göz önünde bulundurur, görüşlerini özgürce biçimlendirir ve açıklar.
 Tartışmalar oluşturur ve bilim içerisinde bu tartışmaların sürdürülebilirliğini sağlar.
 Sorun çözme yöntemlerini öğrendiklerinin dışındaki diğer alanlarda da uygular.
 Kaynakların inanılırlığını devamlı olarak irdeler.
 Neden, sonuç ve sayıltıları saptayarak çıkarımlarda bulunur.
 Açık ve net sorular sorar.
 Uygun varsayımlar örgütler ve kurar.

1. Konu Temelli Eğitim Yaklaşımı: Öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Konu tabanlı öğretim yaklaşımında, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile aynı zamanda eleştirel düşünmenin öğretilmesi savunulmaktadır (Mcpeck vd., 1981; Paul, 1993).

2**. Konuya Entegre Etme (İnfüzyon) Yaklaşımı:** İçerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir. Bu yaklaşımda düşünme ayrı olarak ele alınmaz, aksine tüm konuların öğretilmesinde ve öğrenilmesinde gerekli bir ön koşul olarak görülür (Koç, 2007).

3. Genel Yaklaşım (Beceri Temelli Yaklaşım): Eleştirel düşünmenin tek bir derse ya da konuya bağlı olmaması gerektiğini savunan araştırmacılar, eğitimin eleştirel düşünme tabanında verilmesi gerektiğini ifade eder (Kökdemir, 2003). Ayrıca, çocukların, çevrelerindeki yaşamı algılama konusunda yetersiz oldukları, henüz bilgiyi alma, organize etme ve kullanma becerileri gelişmediğinden çocukların çevreyi algılamalarına yetişkinlerin destek olmaları gerekmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006).

4. Karma Yaklaşım: Karma yaklaşım hem konu temelli yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir Ennis (1989) ve Perkins ve Solomon (1989).

Bu yaklaşımlardan herhangi birini benimseyen bir öğretim programını uygulamayan bir öğretmen de bazı ilkeleri göz önünde bulundurarak öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini destekleyebilir. Örneğin;

- Rol model olarak kendi düşünme süreçlerini çözümleyerek sınıfta bu şekilde uygulamalar yaptırmak ve yaptırdığı uygulamaları mantıklı gerekçelerle ilişkilendirmek.
- Açık görüşlü bir tutum göstererek öğrencileri, düşünme süreçlerini takip etmeleri için cesaretlendirmek.
- Yapılan hataları açıklamak ve yükümlülüklerini devredebilmek.
- Yeterli çeşitliliğin sağlandığı etkinlik ve değerlendirme şekillerinin içerisinden öğrencilerin tercih yapabilmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun etkinlikler hazırlamak.
- Eğitimin amaçlarına yönelik hazırlıklar yapmak (Üstündağ, 2014).

KARAR VERME BECERİSİ

Karar verme ile ilgili, günümüzde yirmiden fazla teori bulunmaktadır. Genel olarak karar teorileri aşağıdaki gibi dört başlık altında toplanmaktadır (Çolakkadıoğlu, 2010). Bunlar:

1. Normatif, rasyonel karar teorisi
2. Betimsel karar teorileri
3. Hem rasyonel hem de betimsel karar teorileri
4. Gelişimsel karar teorisidir.

Karar verme teorileri, genel olarak kararlarımızı dayandırdığımız gerekçekçeleri içermektedir. Bununla birlikte, çeşitli durumlarda bireyin karar verme yaklaşımı da farklılık göstermektedir.

Geleneksel Yaklaşım

Karar verirken mantıksal neden, otoritenin deneyimi ve kişisel deneyimler dikkate alınır. Ayrıca, eski kararlar yeni kararlara dayanak oluşturur (Erdoğan, 2016).

Rasyonel Karar Verme

Rasyonel karar verme yaklaşımında, genel amaçlar, karar ortamındaki koşullar ve zorluklar dikkate alınarak kararlar alınır. Kararın anlamlı olması, kararın verildiği bağlam ile ilişkilidir. Bu nedenle, bu tür kararları değerlendirirken kararın verildiği andaki koşullar dikkate alınır (Erdoğan, 2016).

Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, farklı çözüm yolları bulmak için faydalanılan bir karar verme tekniğidir. Katılımcılar mümkün olduğu kadar çok fikir üretirler. Üretilen her çözüm önerisi, diğer grup üyelerinin yeni düşünceler üretmesini sağlar. Ancak ortaya atılan düşüncelerin ayrıntılı olarak savunulması ve açıklanması istenmez (Erdoğan, 2016).

Karar Ağacı

Karar ağacı yöntemi, sınıflandırma ve tahmin etmede kullanılan önemli veri madenciliği teknikleri arasında yer almaktadır (Matatov, Maimon ve Rokach, 2010). Karar ağaçlarından kuralların elde edilmesi kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Böylece kararın sonuçlarını tahmin etme kolaylaşmaktadır.

Karar Verme Stilleri

Bazı kişiler zor karar verirler, bazıları da ilk defa karşılaşılan bir durumda bile, aklına ilk geleni yapar. Bunlar genelde doğuştan gelen mizaç özellikleri ile ve sonradan kazanılan alışkanlıklarla ilgilidir. Karar verme süreci sağlıklı zihinsel süreçler ile ilişkilidir. Kişilerin nasıl kararlar verdiği hakkında çalışan uzmanlar; mantıklı, sezgisel ve bağımlı karar verme ve kararsızlık olmak üzere farklı tipte karar verme stillerini ortaya koymuştur (Scott ve Bruce, 1995). Bu tarzlardan bir tanesi bazı insanlarda daha fazla görülebilir, bazen de aynı kişi farklı durumlarda farklı tarzda karar verebilir.

Mantıklı karar verme tarzında, verilecek kararla ilgili gerçekçi seçenekler oluşturulur ve bunlar düzenlenir. Sonrasında oluşturulan seçenekler arasında değerlendirme yapılır. Seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi sonucunda karar verilir. Bu stilde, kişi verdiği kararın sorumluluğunu alır. Bu tarz karar vermede "gerçekçi seçenekler" ifadesi ile yapılması mümkün olan veya kişinin sahip olduğu kaynaklara uygun olanlar ifade edilmektedir. Örneğin, bir öğrenci üniversite sınavından barajın hemen üstünde bir puan almıştır. Ancak bu öğrencinin tercih seçenekleri arasına üst sınıra yakın bölümler yazdığı görülmektedir. Bu durum gerçekçi bir değerlendirmeyi içermediği için mantıklı karar stili ile de örtüşmemektedir.

Sezgisel karar verme tarzı daha çok duygulara ve dürtülere dayanmaktadır. Sezgi; bireyi, doğrudan doğruya eyleme geçmeye zorlayan güçlü dürtü olarak tanımlanmaktadır. İlk defa karşılaştığı bir durumda, olası seçenek ve sonuçları değerlendirmeden hemen bir işe kalkışan insanlara tanık olmuşsunuzdur. Bu kişiler genelde karşılaştıkları olaydaki belirsizlikten rahatsız olurlar ve bu nedenle bir an önce sonuca ulaşmak isterler. Akıllarına ilk gelen fikirle veya duyguları ile fazla zaman harcamadan harekete geçerler. Ancak bu durum genelde yeterli düzeyde değerlendirme yapmalarına engel olduğu için, verilecek kararların yanlış olma ihtimali de yüksektir.

Bağımlı karar verme tarzı, süreci genelde başkalarının inisiyatifine bırakma şeklinde olur. Verilmesi gereken önemli kararlar, kişileri bu tarz bir yaklaşıma yönlendirebilir. Oluşabilecek sonuçların sorumluluğunu üstlenmek istemedikleri zaman karar vermeyi başkalarına bırakabilirler. Bazen de olası seçenekler hakkında yeterli bilgi sahibi olunmaması bu tip karar vermeye neden olur. Bağımlı karar stiline sahip bireyler kişilik olarak bağımlılık özelliği

göstermektedir. Sadece başkalarının beklentileri doğrultusunda hareket edenler, kendilerini yeterli görmeyen öz güveni düşük kimseler verilecek kararlarda başkalarına bağımlı olabilmektedir.

Son olarak kararsızlık ise verilen kararlardan memnun kalmama, verdiği kararı değiştirme ile devam eden bir süreçtir. Bu durumda kişi karar verme sürecini tamamlamakta zorluk çekmekte ve değerlendirmelerini yapmış olsa bile, bir süre sonra tekrar başa dönmektedir. Bu bilgilerden hareketle, karar verme stilinin bireyin yeni bir durum karşısında nasıl harekete geçeceğini belirlediği yol olduğu anlaşılmaktadır. Karar vermede izlenecek son aşama ise karar verme adımlarıdır (Mettas, 2011).

1. Problemi Belirleme: İyi bir gözlem becerisi, doğru değerlendirme ve bazen yenilikçilik. Karar verme sürecinin bu adımında amaç, insan ihtiyacına karşılık gelen şeyi temsilen bir problemi formüle etmektir.

2. Kriterleri Belirlemek: Çoğu karar, karar verici için bir veya daha fazla amacı gerçekleştirmeyi hedefler. Akılcı karar verici, karar verme sürecinde tüm ilişkili kriterleri değerlendirir. Özgün bir kriter, tasarlanmış karar verme sürecinde, örneğin bir ürün için ürünün kullanışlılığı, ürünün güvenliği, estetiği, fonksiyonları, zaman sınırlılıkları bakımından değerlendirilmeli, sonuç olarak ihtiyaca karşılık gelmelidir.

3. Kriterlerin Ağırlığı: Bir karar vericiye göre farklı kriterler önemleri bakımından çeşitlenirler. Akılcı karar verici, kriterlerin her birine verdikleri göreceli değeri bilir.

4. Alternatif Üretmek: Karar verme sürecindeki dördüncü adım, olası çözümlerin tanımlanmasını gerektirir. Üçüncü adımda belirlenen kriterlere uyan alternatif çözümler belirlenir.

5. Her Bir Alternatifi Her Bir Kritere Göre Derecelendirme: Bu adım karar verici için geleceği ön görmeyi, yaklaşık değerlendirmelerde ve ölçümlerde bulunmayı gerektirir. Karar verici belirlenen her bir kriteri, her bir seçenek üzerinden olası sonuçları göz önünde bulundurarak değerlendirmek zorundadır. Bu adım karar verme sürecinin 3 ve 4. adımlarının kombinasyonudur.

6. En Uygun Kararı Hesaplamak: İdeal olarak beş adımın hepsi tamamlandıktan sonra, en uygun kararın hesaplanması süreci aşağıdaki basamaklardan oluşur:

(1) Adımdaki derecelendirmelerin her bir kriterin ağırlığı ile çarpılması, (2) her bir alternatif için tüm kriterler boyunca ağırlıklı derecelendirmelerin toplanması ve (3) ağırlıklı derecelendirmelerin en yüksek toplamı ile çözümün seçilmesidir.

Karar vermek teknik bir iştir. Karar verirken bilgi toplanmalı, toplanan bilgiler faydalı hâle getirilmeli, işlenmeli ve sonra seçim yapılmalıdır. Seçeneklerin elenmesinde verimlilik, kârlılık ve etkinlik ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Karar vermede geleceğe yönelik bilimsel araştırmaların ve tahminin rolü büyüktür. Ayrıca, zamanlama da son derece önemlidir. Son olarak, ulaşılmak istenen amaç önceden belirlenmeli ve faydacılık ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Ailenin kültürel yapısı ve karşılaşılan durum aile içerisindeki karar verme tarzını da etkileyebilmektedir. Aile içerisinde alınan kararların tipi genelde üç başlıkta değerlendirilmektedir. Bunlar otokratik, demokratik ve fikir birliği tarzı karar almalardır.

ALGI VE DİKKAT SÜREÇLERİ (I)

Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN

1. Algı Nedir?

Dış dünyadan toplanan bilgiler, elektrik sinyalleriyle beyine ulaşır ve duyu hâline gelir. Gelen duyuları, biz farkında olmadan beynimiz algıya çevirir (Plotnik, 2009). Algı bir tür örgütlemedir çünkü duyu organları yoluyla toplanan bilgiler parça parça veya gruplar hâlindedir. Beynimiz bu parçaları örgütler ve bir bütün olarak anlamamız mümkün olur. Algı, dış dünyadan alınan fiziksel enerjiye dayalı olduğu hâlde gerçekliğin bire bir kopyası değildir ve fizyolojik, psikolojik ve uyarı-odaklı sebepler nedeniyle yanlı ya da çarpık olabilir (Karabay, 2022).

Algının ilk adımı çevreden gelen uyaranlarla uyarılmadır. Parçaları birleştirerek olası bir bütün zihnimizde örgütlenir. Buna **aşağıdan yukarıya işleme** denmektedir. Kişinin önceki bilgileri ya da beklentileri ile başlayan algı ise **yukardan aşağıya işleme** olarak adlandırılır (Goldstein, 2012). Görsel algının gerçekleşmesi için aşağıdan yukarıya bilgi işleme aracılığı ile nesnelerden yansıyan ışığın, gözden geçerek görsel kortekse ulaşması gerekir (Karabay, 2022).

Algılar daha çok yorumdur ve kişisel deneyim, hatıra, duygu ve motivasyonlarla çarpıtılabilir (Atkinson vd., 2012).

Brunswick Algı Eğrisinde algıyı etkileyen ara süreçlerden söz edilmektedir (Hortaçsu, 2012). Brunswick Algı Eğrisini bir örnekle açıklayabiliriz. Diyelim ki bir at görüntüsü (uzaktaki uyaran) gözünüzün retinasına ulaştı; bunun bir algıya dönüşmesi, geçmiş deneyimlerinize, o anki beklentilerinize ve hatta ışık, ortam gibi dış uyaranlara (ara süreçler) bağlıdır; bu değişkenler sizin izleniminizi oluştururlar (Hortaçsu, 2012).

Algı olmasaydı nasıl olurdu? Algı sayesinde hayatımız çok kolaylaşır, bir nesneye bakar bakmaz onun ne olduğunu anlarız. Ancak beyin hasarı oluşan kişiler için bu çok kolay olmayabilir. **Tanıma bozukluğu** denen bu durumlar için şu örnekleri vermek mümkündür (Atkinson vd., 2012): "Hasta kendisine sunulan nesneleri teşhis edemiyor, tabağındaki yiyeceğin ne olduğunu, tadına bakana kadar bilemiyor…"

2. Dikkat Nedir?

Dikkat, belirli uyarıcı ya da konumlara odaklanma yeteneğidir (Goldstein, 2012). Dış dünyadan bize ulaşan çok sayıda uyarıcı vardır. Bu uyarıcılar parçalı veya gruplar hâlinde olsa da beynimiz bunu örgütler ve bir bütün olarak bize sunar. Eğer çok çok dikkat edersek bütünü oluşturan parçaları yakalayabiliriz. Bu seçim yapma süreci **seçici dikkat** olarak adlandırılır (Atkinson vd., 2012).

Yarbus (1967) kendi yaptığı aynalı ve optik bir sistem ile gözden yansıyan ışığı kullanarak bir göz izleme deneyi yapmıştır (Akt. Özer ve Özdemir, 2021). Yarbus deneyinde katılımcılardan ilk olarak serbest bir biçimde, ardından ise kendilerine verilen yönergeler doğrultusunda Şekil 1'de görülen Repin'in Beklenmedik Ziyaretçi adlı tablosunu (Şekil 1) incelemelerini istemiş ve bu incelemeler esnasında katılımcıların göz hareketlerini kaydetmiştir.

Tabloyu serbestçe incelediklerinde kişilerin göz hareketleri de düzensizdir. Ancak sorulan sorulara göre gözler tamamen farklı örüntülerde hareket etmektedir. Örneğin bu tablodaki insanların yaşı sorulduğunda gözler belli bir kısma (tablodaki yüzlere), varlık durumları sorulduğundaysa başka kısma (tablodaki kişilerin kıyafetlerine) odaklanmaktadır (Eagleman, 2013).



Şekil 1. Ilya Repin, Beklenmedik Ziyaretçi (https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=repin+unexpected&title=Special:MediaSearch&go=Go&type=image)

Dikkatinizi belli bir uyarana toplarken ilgisiz uyaranları göz ardı etmek her zaman mümkün olmayabilir. Örneğin ders çalışmaya dikkatinizi verirken bunu bir görev olarak düşünün, dışardan gelen konuşmalarla dikkatiniz dağılabilir. Dikkatinizin dağılması, görevin güçlük derecesine bağlı olduğu kadar ilgisiz uyarıcının güçlü olup olmamasına da bağlıdır (Goldstein, 2012). Aşağıda Şekil 2'de renkleri sırayla söylemeyi deneyin. **Göreviniz sadece rengi söylemek**, yazıyı okumamak… Kolay olmadığını fark etmişsinizdir.

KIRMIZI SİYAH SARI MAVİ

Şekil 2. Ne yazdığını dikkate almadan rengi söylemek

Lipovac ve arkadaşları (2017) trafikte araç kullanırken sürüş sırasında cep telefonu kullanımının etkilerini araştıran ve 1994- 2013 yılları arasında yayınlanan 60 çalışmanın sonuçlarını analiz etmişlerdir. Sonuçlar, sürüş sırasında cep telefonu kullanımının zararlı etkilerini doğrulamaktadır, üstelik sürüş sırasında "eller serbest" veya "elde tutulan" cep telefonu kullanımının riskleri birbirine benzerdir.

3. Algı Eşiği

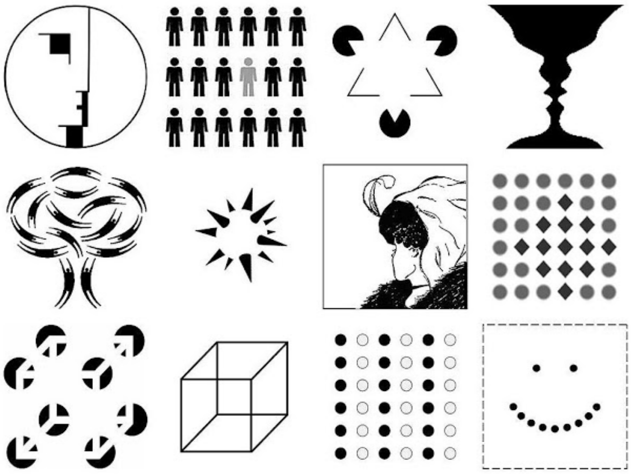
Eşik, bir uyarıcının algılanabilmesi ve algılanamaması ile ilgili bir sınırdır, bir uyarıcının farkına ne zaman vardığımızı belirler (Plotnik, 2009). Kalabalık bir ortamda pek çok ses duyarız ama tam olarak kelimeleri veya cümleleri algılayamayabiliriz. **Mutlak eşik** bireyin uyarılabildiği en ufak uyarıcı şiddetini ifade etmektedir.

4. Algı Yasaları

Algı konusunda yapılan çalışmalar sonucunda bazı temel görüşler ortaya konmuştur:

- Bütün, kendisini oluşturan parçalardan daha fazla anlam taşımaktadır.
- İnsanlar, uyarıcıları tam ve eksiksiz olarak algılama eğilimindedirler.

- Bütünü oluşturan parçalardan çok, bu parçalar arasındaki ilişkiler önemlidir.



Şekil 3. Algı Yasaları (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gestalt_Principles_Composition.jpg)

Bu görüşler bağlamında oluşturulan algı yasaları şunlardır:

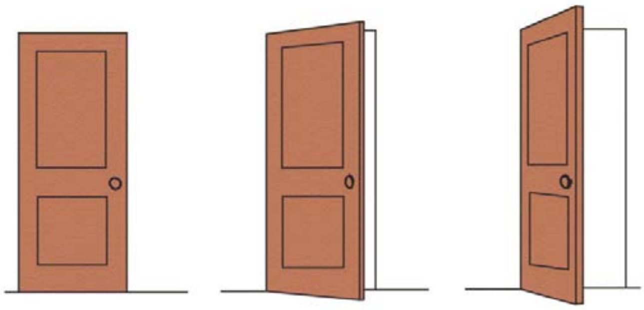
- **Şekil- zemin:** Şekil 3'te sağ üst köşedeki resimde ne görüyorsunuz? Birbirine bakan iki yüz mü, yoksa bir kupa mı? Orta kısımda, geriye doğru bakan genç bir kadın mı var, yoksa yandan görünen yaşlı bir kadın mı? Beynimiz uyarıcıları organize ederken otomatik olarak birini seçer ve onu ön planda algılar.
- **Benzerlik:** Şekil 3'te bir grup insan modeli görürsünüz. Hepsi siyah, arada bir de gri olan dikkatinizi çekmiştir. En alt sırada siyah ve beyaz topların sütunlar oluşturduğunu görmüş olabilirsiniz. Beynimiz birbirine benzeyen uyarıcıları bir grup olarak algılama eğilimindedir.
- **Tamamlama:** Uyarıcıları organize ederken eksik parçaları beynimiz tamamlar. Şekil 3'te de üçgenleri ve daireleri tam olarak görürsünüz, ortada dikenli bir top olduğunu veya en alt sağda bir gülen yüz gördüğünüzü söyleyebilirsiniz.
- **Yakınlık:** Birbirine fiziksel olarak yakın uyaranları bir grup olarak algılama eğilimimiz vardır. Şekil 3'te en alt sağda, gülen yüz mü algılarsınız, yoksa üstte iki, altta çok sayıda nokta var diye mi algılarsınız? Bu noktaları beyniniz gülen yüz olarak algılamanız yönünde örgütlemektedir.
- **Basitlik:** Şekil 3'te en altta soldaki şekle baktığınızda yuvarlakların ortasında beyaz bir küp şekli görebilirsiniz. Basitlik yasası ile beynimiz gördüklerimizi kolayca tanımlamamızı sağlar.
- **Süreklilik:** Beynimiz, uyaranları kesintisiz biçimde sürekli akışta gibi algılayabilir. Şekil 3'te uçarak ağaç oluşturan insan figürlerini bu biçimde algılarsınız.

ALGI VE DİKKAT SÜREÇLERİ (II)

1. Algısal Değişmezlik

İnsanların, nesne ya da olayları, fiziksel koşullar ve özellikler değişmesine rağmen aynı algılamalarına algısal değişmezlik adı verilmektedir (Gündoğdu, 2020). Algısal değişmezlik olmasaydı uyaranların tümü çok karmakarışık olurdu ve dünya içinden çıkılması zor bir karmaşa olarak karşımıza çıkardı.

- **Renk ve parlaklık değişmezliği**



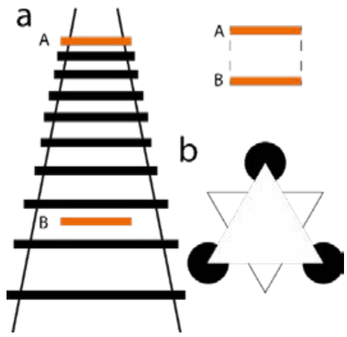
Şekil 4. Şekil/ biçim değişmezliği
(https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Shape_constancy.gif)

- **Şekil/ biçim değişmezliği** (Şekil 4)
- **Boyut/ büyüklük değişmezliği**
- **Derinlik Algısı:** Retinaya yansıyan görüntüler iki boyutlu, yani sadece yükseklik ve genişlikten ibaret olmasına rağmen gözün ve beynin üçüncü bir boyut, yani derinliği ekleme becerisini açıklamaktadır (Plotnik, 2009).

2. İllüzyon- Algı Yanılması

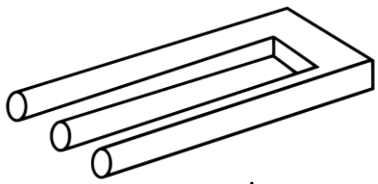
Algı yanılmalarının, parlak ya da aşırı derecede uzun değişken desenlere adapte uyaranlarda, göz veya beyin üzerinde aşırı uyarım etkisi olduğu tahmin edilmektedir.

- **Ponzo İllüzyonu:** (Şekil 5.a)



Şekil 5. Görsel illüzyonlar a. Ponzo illüzyonu b. Kanizsa üçgeni (Karabay, 2022)

- **Kanizsa Üçgeni** (Şekil 5.b)
- **Blivet İllüzyonu** (Şekil 6)



Şekil 6. Blivet İllüzyonu

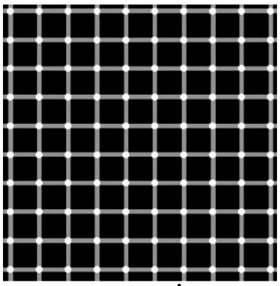
- **Ames Odası** (Şekil 7)



Şekil 7. Ames Odası
(https://www.buyukalanya.com/alanyada-bir-ilk-daha-ames-odasi-projesi-tamamlandi/60028/)

- **Ay İllüzyonu:** Ay, ufka yakınken aslında büyük olmadığı hâlde onu büyük olarak algılarız. Eğer bir ölçüm aleti ile gerekli ölçümleri yaparsanız Ay'ın gökyüzünde herhangi bir konumdayken aynı büyüklükte olduğunu, yani ufka yaklaştığında gerçekte büyümediği ortaya çıkacaktır (Plotnik, 2009).

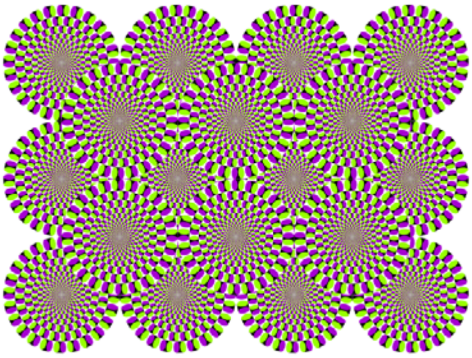
- **Izgara İllüzyonu (**Şekil 8)



Şekil 8. Izgara İllüzyonu

(https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Szintillationsgitter_gerade_Linien.svg Wikimedia Commons aracılığı ile edinilmiştir ve Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International lisanslıdır)

- **Hareket İllüzyonu** (Şekil 9)



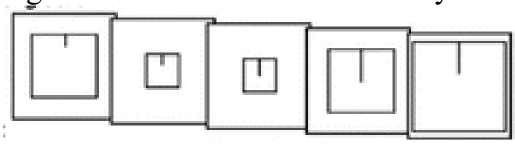
Şekil 9. Hareket İllüzyonu

3. **Bilinç Dışı Algılama- Subliminal (Eşik Altı) Mesajlar**

Bilinçdışı mesajlar, mutlak eşiğin altındadır ve algılanma şansı %50'nin altında olan işitsel veya görsel mesajlardır (Plotnik, 2009).

4. **Algıyı Etkileyen Sosyal ve Kültürel Farklılıklar**

Hedden ve arkadaşları (2008) katılımcılardan, kutuların içindeki çizgilerin uzunluklarını tahmin etmelerini istediler (Şekil 10). "Çizgilerin etrafındaki kutuya dikkat et." deyince Batı kökenli kişilerin üst kortikal bölgelerinde daha fazla etkinlik oluyordu. Doğu Asyalılarda ise "Kutuyu dikkate alma." deyince bu etkinlik artıyordu. Beyinlerindeki bu aktivite, dikkatlerini daha fazla toplamaları gerektiği anlamına geliyordu. Kültürel düşünme tarzlarının tersini yapmaları söylendiğinde kayda değer oranda daha fazla oranda beyin etkinliği gözlemlendi.



Şekil 10. Algıyı Etkileyen Kültür (Hedden ve arkadaşları, 2008)

5. **Duyum Ötesi Algı**

Duyum ötesi algı, duyu organlarıyla normal duyu süreçleri dışında, bilgi gönderme veya almayı içeren psişik deneyimdir ancak şimdiye kadar yapılan araştırmalar ve deneylerle bu tür becerileri olan bir kişi tespit edilmemiştir (Plotnik, 2009).

ALGI VE DİKKAT SÜREÇLERİ (III)

1. **Sosyal Algı Nedir?**

Sosyal algı, insanlar hakkındaki izlenimlerimizin ve çıkarımlarımızın nasıl oluştuğu ile ilgilidir (Aranson, Wilson ve Akert, 2012).

Sosyal algı konusunda şu noktalar, **algı ile farklılıkları**nı ortaya koyabilir (Hortaçsu, 2012):

- Bir nesneyi algılamakla bir insanı algılamak farklıdır çünkü bir insana baktığımızda onun sadece fiziksel olarak neye benzediğini değil, onun kişiliğini de görmek isteriz.
- Bir nesne, sizin onu gözlemlediğinizin farkında değildir ama insanlar farkındadır, dolayısıyla kendisini farklı gösterebilir.
- İnsanların nesnelerle duygusal ilişkileri yoktur ama insanların birbirleriyle vardır, dolayısıyla bir kişi size derdinizi sorduğunda yakınsanız başka, uzaksanız başka algılarsınız.
- Kişi aynı davranışı, kendisi veya başkalarının yapmasına göre tamamen farklı algılayabilir.
- Bir davranışın sonuçları sizi etkiliyorsa o kişiyi farklı, etkilemiyorsa farklı algılayabilirsiniz.

Sosyal algı, birbiriyle ilişkili üç süreç olarak ele alınabilir (Hortaçsu, 2012):

- İnsanlar kendisinin ve başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, davranışların nedenlerini yorumlarlar.
- Bu yorumlar sonucunda insanların kişilik özellikleri hakkında karar verirler.
- Bu özelliklerden yola çıkarak kişi hakkında genel bir izlenim oluştururlar.

2. İnsanların Yüz İfadelerini ve Beden Dilini Nasıl Algılarız?

Sözel olmayan iletişimde, insanlar kasıtlı ya da kasıtsız olarak sözcükleri kullanmadan iletişime geçerler. Sözel olmayan ipuçları; **yüz ifadeleri, ses tonu, jestler, beden duruşu ve hareketleri, dokunma ve bakış** olarak ele alınabilir (Aranson, Wilson ve Akert, 2012). Yapılan araştırmalar beynimizde, başkalarının sözel olmayan ipuçlarını anlamamızı sağlayan yapılar olduğunu ortaya koymaktadır: **Ayna nöronlar**, birini izlerken tıpkı kendimiz o eylemi yapıyormuşuz gibi beynimizin uyarılması biçiminde çalışırlar. Böylece başka insanlarla empati kurabiliriz.

Wicker ve arkadaşları (2003) katılımcıların güçlü bir iğrenme hissi yaratan kokuları soluduğu bir fMRI çalışması gerçekleştirdiler. Aynı katılımcılar, iğrenmenin duygusal yüz ifadesini gösteren video klipleri gözlemlediler. Bu tür yüzleri gözlemlemek ve tiksinti hissetmek, aynı bölgeleri ön insulada ve daha az ölçüde ön singulat kortekste harekete geçirdi. Böylece bir duyguyu gözlemlemenin o duygunun sinirsel temsilini harekete geçirdiği bulundu (Wicker vd., 2003).

Ekman ve Friesen de (1971) Yeni Gine'de Batı medeniyeti ile hiç bağlantısı olmayan yerlilerle yaptıkları araştırmalarla bu durumu ortaya koymuşlardır (Akt. Aranson, Wilson ve Akert, 2012). Yerlilere duygusal içerikli kısa öyküler anlattılar ve duyguları ifade eden ABD'li insanların fotoğraflarını gösterdiler. Öykülerle uygun olan kartı eşleştirmelerini istediler. Kartlar altı temel duyguyu içeriyordu: **mutluluk, korku, merak, iğrenme, öfke şaşkınlık, üzüntü**. (Lawrence, Campbell, ve Skuse, 2015). Yerliler son derece başarılı biçimde kartları eşleştirdiler. Deneyin devamında yerlilerin öyküdeki duyguyu taklit eden yüz ifadesini göstermesini istediler ve yerlilerin fotoğraflarını çektiler. ABD'ye döndüklerinde bu kısa öyküleri okudukları katılımcılara yerlilerin resimlerini gösterdiler ve buradaki katılımcılar da doğru eşleştirmeleri yapabildiler. Daha sonraki araştırmalarla bu altı evrensel duyguya **hor görme** de eklenmiştir.



Şekil 11. Ekman ve Friesen'in araştırmalarında kullandıkları fotoğraflar (Lawrence, Campbell, ve Skuse, 2015).

Yüz ifadelerine bakarak duyguları anlamada her insan çok başarılı değildir. Bu yeteneği ölçmeye yönelik yapılan bir çalışmada (Brewer ve Crano, 1994) öğretmen, psikoterapist ya da diplomatların genelde üniversite öğrencilerinden daha başarılı olmadıkları ancak bu yeteneği yüksek olanların mesleklerinde diğer meslektaşlarına oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Akt. Hortaçsu, 2012).

Peki ya gurur? Ya da başarısızlık duygusu? Tracy ve Matsumoto (2008) olimpiyat ve paralimpik olimpiyatlara, dünyanın çeşitli ülkelerinden katılan sporcuları gözlemlediler. Bu sporcuların bir kısmı görme engelliydi. Judo karşılaşmalarını kazanan ve kaybeden sporcuların doğal yüz ifadeleri gözlemlendi. Tüm sporcularda kazandıklarında oluşan gurur ifadeleri oldukça

aynıydı: Kafa yukarı kalkıyor, göğüs önde, eller belde veya kollar havada… Kaybeden ve başarısızlık duygusu yaşayanların ise durumu farklıydı. ABD ve Batı Avrupa kökenli sporcular başarısız olduklarında nötr ifade içindeydiler, oysa Doğu kültüründen gelen sporcular başarısızlık duygusunu yüz ve beden dilleriyle yaşıyorlardı. Tracy ve Matsumoto'nun (2008) olimpiyatlarda gözlemlediği gibi, bireyselci toplumlarda utanç gösterilmemekte, ortaklaşa yaşayan kültürlerde ise utancın gösterilmesine izin verilmektedir.

3. Boşlukları Doldurarak Kişiler Hakkında Yargıya Ulaşmak

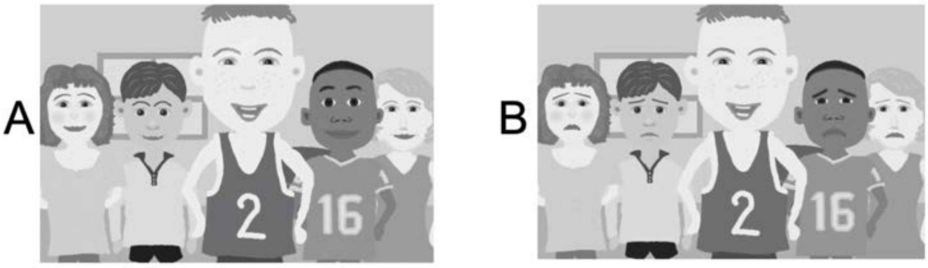
Algı konusunu işlerken bazı algı yasalarından söz etmiştik. Bunlardan biri de tamamlama yasasıydı. Beynimizin eksik olan uyarıcıya çok tahammülünün olmadığını, bizim için eksik kısımları tamamlayarak algılarımızın organize edildiğini açıklamıştık. Beynimiz sosyal ilişkilerimizde de benzerini yapmaktadır. Eldeki veriler az olduğunda, geçmiş deneyimlerimizden yola çıkarak boşlukları doldurma eğilimimiz vardır. Bu nedenle bir kişinin gözlemlediğimiz az sayıdaki özelliğinden yola çıkarak onun kişiliği hakkında çıkarımlara varabiliriz.

4. Nedensel Yüklemeler

Heider (1958) yükleme kuramının kurucusudur ve genellikle insanların karşılaştıkları olayların nedenini anlamaya ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır (Akt. Aranson, Wilson ve Akert, 2012). Bir babanın kızına bağırdığını görüyorsunuz. Neden bağırdığını anlamaya çalışırken iki tür yükleme yapabiliriz: **İçsel** ya da **dışsal** yükleme. Genelde içsel yükleme daha önce yaptığımız algılama biçimidir. Kişinin davranışlarını kişilik özellikleriyle açıklarız. Bu örnekte babanın kızına bağırmasını, onun iyi bir baba olmamasına, kızına uygun olmayan biçimde disiplin uygulayamadığına yükleyebilirsiniz. Öte yandan dışsal yükleme yaparak babanın bu davranışına bir şeyin neden olmuş olabileceğini düşünebilirsiniz. Babası kızına bağırdı, belki de kızı sağa sola bakmadan yola fırlamıştı, gibi… İki yükleme arasında gerçekten de büyük fark var. Sınıf içindeki yüklemeler de çok farklı olabilir.

5. Sosyal Algıyı Etkileyen Kültürel Farklılıklar

Masuda ve arkadaşları (2008) yaptıkları araştırmada, ABD ve Japonya'da yaşayan, bir diğer deyişle farklı kültürlere sahip kişilere bazı kartlar gösterdiler. Kartlarda çizgi karakterler vardı. Katılımcılara bu kartın ortasındaki karakterin (2 numaralı oyuncu) duygularının neler olduğunu sordular. Kullandıkları kartlardan ikisini Şekil 12'de görebilirsiniz. Kartlara bakan ABD'li katılımcılar duyguları anlamaya çalışırken sadece sorulan karaktere odaklandılar. Oysa Japon katılımcılar sadece sorulan karaktere değil, resimdeki diğer karakterlerin de yüz ifadelerine bakarak duyguları yorumladılar.



Şekil 12. Algıyı Etkileyen Sosyal ve Kültürel Farklılıklar (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Emotion_Recognition_%26_Cultural_Differences.png Wikimedia Commons aracılığı ile edinilmiştir ve Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International lisanslıdır)

Algılarımızı; cinsiyet, ırk, toplumsal sınıf gibi toplumsal kategoriler etkiler. Örneğin parkta gördüğümüz bir ağacı, ağaç olarak algılarız ama bankta uyuyan, saçı sakalına karışmış, kirli görünen ve kokan bir adamı, sadece bir insan olarak algılamayız. Kategorilere ayırma süreci anında ve kendiliğinden işler, zaman almaz ve üzerinde düşünmeyi gerektirmez. Genellikle

içinde büyüdüğümüz kültürel normlara göre gördüğümüz insanları kısa süre içinde kategoriler hâlinde algılarız (Taylor, Peplau ve Sears, 2012). Kişileri hızlı biçimde kategorilere ayırmak, tehlikeli durumlara karşı önlem almayı sağladığı gibi, uzun süre efor harcamadan karar vermeyi beraberinde getirdiği için olumlu olabilir ancak kişilere yönelik ayrımcılık ya da ön yargı gibi davranışlara yol açabileceğinden olumsuz olarak da görülebilir.

IV. BELLEK SÜREÇLERİ (I)

1. Bellek Nedir?

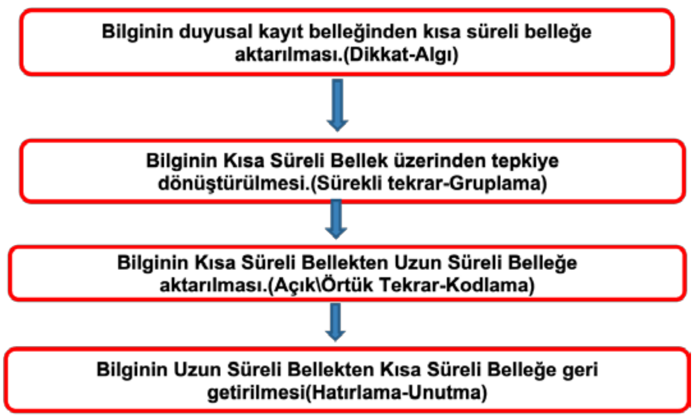
Bellek, yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, dağarcık, akıl, hafıza, zihin biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bellek sayesinde öğrendiklerimizi depolayabiliriz ve gerekli olduğunda bu bilgilere yeniden ulaşabiliriz. Bu bölümde bellek konusunda daha ayrıntılı bilgiler verilecektir.

"İsminin baş harfleri olan H.M. kısaltması ile anılan epilepsi hastası, öğrenme ve belleğin fizyolojisi konusunda en önemli vakalardan biri olarak ders kitaplarına geçmiştir. H.M. yeni kelimeleri, yeni şarkıları ya da yeni isim ve yüzleri öğrenemiyor, çevresinde olup bitenleri hatırlayamıyor, arkasını döner dönmez kiminle konuştuğunu unutuyordu. Yine kaç yaşında olduğu ya da ülkesinin o zamanki başkanının kim olduğu gibi bilgileri net olarak hatırlayamıyordu. Buna rağmen, çocukluğunda yaşadığı olayları anımsıyor olması kendisini daha da ilginç kılıyordu. Dahası, yeterli zaman ve yönlendirme ile yeni motor beceriler de öğrenebiliyordu.

H.M.'nin temporal lobunun her iki yarıküresinde uzanan hipokampüsü 1953 yılında 27 yaşındayken geçirdiği bir lobektomi operasyonuyla (beyindeki bir lobun büyük bir bölümünün cerrahi yolla çıkarılması) alınmıştı. H.M. yıllardır nadir görülen, tüm yaşantısını etkileyen ve o dönemde var olan ilaçlarla kontrol edilemeyen epilepsi nöbetlerinden yakınmaktaydı. Epilepsi nöbetlerine sebep olduğu düşünülen bu beyin bölgesinin çıkarılmasından sonra nöbetleri azaldığı için operasyon başarılı (!) sayılmıştır. Ancak bu operasyon H.M'nin yeni bilgiler öğrenmesini ve yeni hatıralar oluşturmasını imkânsız hâle getirmişti.

O güne dek hipokampüs bölgesinin bellek için bu derece önemli olduğu ve her iki yarıküredeki kısımları, yani tamamı kaybedildiğinde bu türden zorlayıcı bir amnezi (bellek kaybı) yaşanacağı bilinmiyordu. Bu vaka, hipokampüsün öğrenilmiş gerçekleri akılda tutmada oldukça elzem bir rolü olabileceğini düşündürmüştür." (Türkileri, 2022).

2. Bellek Süreçleri: Anlık Bellek, Kısa Süreli Bellek, Uzun Süreli Bellek



Şekil 13. Bellek Süreçleri

- **Anlık (Duyusal) Belleğin İşleyişi / Görsel- İşitsel Bellek:** Çevreden gelen bilgileri ham hâliyle birkaç saniye süre aralığında tutan başlangıç sürecidir, bilinç dışı ve otomatiktir,

kapasitesi sınırsızdır (Plotnik, 2009). Duyduğunuz ya da gördüğünüz bir telefon numarasını ancak birkaç saniye hatırlarsınız, tekrar etmediğinizde bu numara birkaç saniye içinde belleğinizden silinir.

- **Kısa Süreli Belleğin İşleyişi / Dikkat- Tekrar- Depolama:** Bir diğer adı çalışma belleği olan kısa süreli bellek sadece kısıtlı miktarda bilgiyi (ortalama yedi unsur) sadece kısa bir süre için (2 ile 30 saniye arası) tutabilen süreci tanımlar (Plotnik, 2009). Kısa süreli bellek, kısa bir süre için aktif ve hazır durumda olan az miktarda bilgiyi işler (Türkileri, 2022). Tekrarlar, bu bilginin kısa süreli bellekte yer almasını kolaylaştırır. George Miller (1956) kısa süreli belleğin sadece artı ya da eksi iki olmak üzere maksimum 7 maddeyi barındırabildiğini ilk olarak ortaya çıkarmıştır (Telefon numaralarının alan kodu dışında 7 rakamdan oluşması tesadüf müdür?) (Akt. Plotnik, 2009).

Kısa süreli bellek konusunda bilgi sağlayan en önemli kişilerden biri de yine H.M. olmuştur. Araştırmacılar, H.M.'nin kendisine gösterilen görsel materyali kısa süreli olarak hafızada tutmada sağlıklı bireyler kadar iyi performans gösterdiğini fark etmişlerdir. Bu durum, şimdi hemen telefona tuşlamak üzere bir numarayı akılda tutmak gibi kısa süreli bellek işlemlerine hipokampüsü içeren temporal lobun dâhil olmadığını, daha başka beyin bölgelerinin bu görevden sorumlu olduğunu göstermiştir (Türkileri, 2022).

- **Uzun Süreli Belleğin İşleyişi / Kapasite- Süreklilik:** Uzun süreli bellek, bilgileri günler, haftalar gibi uzun sürelerde depolayabilir ve geri çağırır (Türkileri, 2022). Uzun süreli bellek neredeyse sonsuz miktarda bilginin uzun zamanlı olarak depolanması sürecini tanımlar (Plotnik, 2009). **Açık bellek** bilginin bilinçli ve farkında olunarak kodlandığı/hatırlandığı durumları işler. **Örtük bellek** kişinin niyetli ve bilinçli kodlama/hatırlamada bulunmadığı durumları işler.

3. Açık (İfade Edilen) Bellek

Açık bellek; gerçekler, olaylar ya da belli uyaranları, bilinçli olarak, açık seçik biçimde hatırlama anlamına gelir (Atkinson vd., 2012). Açık bellek iki temel süreci içerir: Kişisel deneyimlerin hatırlanmasından sorumlu olan anısal bellek (episodik bellek de denir) ve olgular hakkındaki bilgileri içeren anlamsal bellek (semantik bellek de denir) (Türkileri, 2022). Hipokampüs ve limbik korteks hem epizodik hem de semantik belleğin sağlamlaştırılması ve yeniden kazanılmasında rol oynar (Carlson, 2011).

- **Epizodik (Anısal) bellek** kişinin hayatıyla ilgili olay örgülerini işler (Türkileri, 2022). İçerik- olay ne zaman, hangi şartlar altında, nelerden sonra gerçekleşti? Örn. Güneş'in de bir yıldız olduğunu kimden, ne zaman, nerede öğrendiğinizi düşünün. Ya da bu sabah kahvaltıda ne yediğinizi hatırlayın. Bir tür otobiyografik kayıttır (Yalçın, 2020).
- **Semantik (Anlamsal) bellek** ise nitelikle ilgilidir. Anlamlar, anlayışlar ve kavramlar temelli bilgileri işler (Türkileri, 2022). Örn. Güneş'in bir yıldız olduğu, uçan memeli hayvanın adının yarasa olduğu gibi bilgiler, semantik (anlamsal) bellekle bağlantılıdır.

4. Örtük (İfade Edilemeyen) Bellek

Örtük bellek algısal, uyarıcı- tepki ve motor öğrenmeleri kapsar ve farkında olmamıza gerek olmayan bir bellek türüdür (Atkinson vd., 2012). Örtük bellekteki bilgiler bilinçli biçimde hatırlanmaz ama bu bilgilerin varlığı bizim davranışlarımızdan anlaşılabilir (Yalçın, 2020). Araba sürmek, bir kitabın sayfalarını çevirmek gibi beceriler, hareket koordinasyonu gerektirir ve bizim bu hareketleri yapabilmemiz için bunları tanımlamamıza da gerek yoktur (Carlson, 2011). Yine H.M. örneğine dönecek olursak açık belleğine erişmede zorluk yaşarken, örtük öğrenme ile yeni beceriler kazanabiliyordu. Ancak bu becerileri nasıl ve nerede öğrendiğini hatırlamıyordu.

5. Farklı Bellek Birimleri

Tüm bellek sistemlerinin işleyişi, beyne geniş çapta dağılmış ve karmaşık şekilde birbirine bağlı bölgeler tarafından desteklenmektedir. Bu nedenle, beynin spesifik olarak anısal belleğinden sorumlu olan bölgesinde bir hasar meydana gelmesi ve anlamsal belleğin ise bundan

hiç etkilenmemesi gibi bir durum oldukça düşük bir ihtimaldir. Çünkü Atatürk'ün doğum tarihi gibi olgusal bir bilgi (anlamsal bellek) aynı zamanda ilkokulda bu bilgiyi öğrendiğiniz anıları (anısal bellek) da çağrıştırabilecektir. Çoğu zaman hasar, bir dizi sistemin bileşenlerini etkiler ve olgular için gereken hafıza ile olaylar için gereken hafızanın yaygın bir şekilde bozulmasına neden olur (Türkileri, 2022).

6. Hatırlamak ve Unutmak

Neden bazı şeyleri net olarak hatırlarken bazı şeyleri unutuyoruz? **Kodlama** insanların duyusal bilgi üzerinden gerçekleştirdiği, bilginin beynin depolanma sistemlerinde kullanılabilecek nitelikte bir forma dönüştürüldüğü bir dizi faaliyettir (Plotnik, 2009). Bazı kodlamalar biz farkında olmadan gerçekleşir. Örneğin, epizodik (anısal) belleğimizdeki kişisel bilgiler çoğu zaman otomatik kodlanmıştır (Örneğin dün akşam neler yaptığınızın otomatik kodlanmış olması). Semantik (anlamsal) bellekteki ilginç bilgiler de otomatik olarak kodlanmış olabilir (Örneğin balinaların balık değil, memeli olduklarının bilgisi). Beceriler ve alışkanlıklar da benzer biçimde otomatik kodlanmaktadır.

Otomatik kodlamanın yanı sıra hayatımızda çaba harcayarak kodlamamız gereken bilgilerle karşılaşırız. Örneğin bu dersi hatırlamak istiyorsanız çaba harcayarak kodlamanız gerekebilir. Bu amaçla öğrendiklerinizi tekrar etmeniz işe yarayabilir. Öğrendiklerinizi, aldığınız notları tekrar ederken okumanız mı daha etkili, yoksa yazmanız mı?

Bir bilgiyi ezberlemek ne derece kalıcı öğrenme sağlar? Ezberlediklerinizi sık sık tekrar etmezseniz kolayca unuttuğunuzu siz de fark etmişsinizdir. Ezberlenen bilgiler içselleştirilemez ve gerektiğinde etkili bir biçimde kullanılamaz. Unutmayı engellemek ve yeni bilgiyi içselleştirmek istiyorsanız izleyeceğiniz yolun ezber olmadığı kesindir.

Unutmak olumsuz bir durum gibi görünse de avantajları da yok mudur? Normalde herkes bir şeyleri unutur. Beynin neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu anlamasının zaman alması ve ilk başta mümkün olduğunca çok şeyi hatırlamaya çalışırken, zamanla bir kısmını unutması olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılara göre unutmak bir filtre görevi görmektedir. Her an beynimiz adeta bir bilgi bombardımanına tutulur. Bu bilgilerin çoğu, karar vermemizi ve düşüncelerin netleşmesini engelleyen bir gürültüye ya da radyo sinyalini engelleyen bir parazite benzetilir. Örneğin, bundan beş yıl önce arabanızı nereye park ettiğinizi hatırlamak hiçbir işinize yaramayacaktır. Öte yandan, bir alışveriş merkezinden dönerken arabanızı, yarım saat önce nereye park ettiğinizi hatırlamanız elzemdir (Türkileri, 2022).

V. BELLEK SÜREÇLERİ (II)

1. Bellek Organizasyonu

Bellek tam olarak beynimizin neresindedir? Ya da tek bir bellek yerine organize olmuş parçalar mı bizim hatıralarımızı saklamamızda rol oynamaktadır? Bu soruların cevaplarını bulmada H.M üstünde yapılan deneylerin sonuçları oldukça etkili olmuştur. H.M.'nin beyninden çıkarılan bölüm hipokampüsün tamamı olduğu için belleğin esas olarak "depolandığı" yerin hipokampüs olmadığı görülmüştür. Çünkü H.M. yeni bilgileri öğrenmede güçlük yaşasa da çocukluğunda yaşadıklarını hatırlıyordu (Türkileri, 2022). Tek bir bellek yerine organize olmuş parçalar, beyinde işlevsel olarak ve sistemli bir bütün hâlinde çalışmaktadır.

2. Unutma Sorunu

En eski anınız ne? Psikoterapinin en önemli kuramcılarından olan Adler, danışanlarına bu soruyu sorardı. Hatırlanan ilk anının bir tesadüf olmadığından, kişinin öznel dünyasıyla ilgili önemli ipuçlarını taşıdığını düşünürdü. Bugün hâlen danışma ortamında ilk anılar gündem olabiliyor.

Farklı kültürlerdeki insanların hatırlayabildiği en eski kişisel hatıranın, ortalama olarak 3,5 yaşına denk geldiği tahmin edilmektedir (Plotnik, 2009). Peki neden daha öncekileri hatırlamıyoruz? Nasıl doğduk, neredeydik, ilk gözümüzü açtığımızda kimi gördük, o an ne düşündük? Hiçbirini hatırlayamıyoruz. En eski anılarımızı hatırlamamamızın nedenlerinden biri

küçük yaşta konuşma becerimizin sınırlı olmasıdır (Doğduğumuzda hiç yoktu.). Konuşma becerisinin olmaması ya da sınırlı olmasının anıların sözel olarak kodlanamamasına yol açması ve henüz bellek sisteminin tam anlamıyla oluşmaması, çok küçük yaşlara dair anıları unutmamızın sebepleri olarak düşünülmektedir (Plotnik, 2009).

Neden uzun süreli bellekteki bilgileri geri çağırmada sorun yaşıyoruz? Yani neden unutuyoruz? Freud, duygusal olarak tehdit edici olan veya kaygı uyandıran bilgileri otomatik olarak bilinç dışına gönderdiğimizi yani bastırdığımızı söylemiştir. Terapi ortamında psikanalistler, bastırılmış ve bilinç dışına atılarak unutulmuş bu anıları, bilinç düzeyine getirmeyi hedeflerler. Bastırılmış ve bilinç dışına itilmiş anıların geri getirilmesi oldukça güçtür ama yaşanılan bir olay, bu anıları hatırlamamız için tetikleyici olabilir.

3. **Bozucu Etkiler**

Bellek kaybı yaşamasanız da bazı bozucu etkileri kendinizde gözlemlemiş olabilirsiniz. Aynı gün içinde birden fazla sınava girdiğimizde, genelde çok çalışmamıza rağmen, bildiğimizden emin olduğumuz bilgileri unutmaktan şikâyet ederiz. Bozucu Etkiler Teorisi, bilgiler depoda veya bellekte bulunmadığı için değil, ilgili yeni veya eski bilgilerin karışıklık yaratması ve bilginin geri getirilmesini engellemesi (ileriye ve geriye ket vurma) nedeniyle unuttuğumuzu söylemektedir (Plotnik, 2009). İleriye ket vurma, eski öğrendiğimiz bilgiyle yenisi birbiri ile çeliştiğinde yeni öğrenmenin olumsuz etkilenmesi; geriye ket vurma ise yeni öğrenilenin etkisiyle eskinin olumsuz etkilenmesi anlamındadır. Örneğin adresiniz sorulduğunda yeni evinizin değil de eski evinizin adresi aklınıza geliyorsa bu durum ileriye ket vurmaya örnek olabilir. Eskiden düz vites araba kullanırken şu aralar otomatik vitese geçmişseniz düz vites bir arabayı kullanmaya kalktığınızda zorlanmanız ise geriye ket vurmaya örnek olabilir.

4. **Geri Getirme İpuçları- Belleği Güçlendirmek**

Unutmamak için neler yapıyorsunuz? Önemli bir belgeyi nereye koyduğunuzu bulamadığınız bir zamanı hatırlayın… Bu bilgiyi nasıl geri getirdiniz? Bunun için önerilen bazı ipuçları şunlar olabilir (Plotnik, 2019):

- **Tekrar:** Ebbinghaus'un da söylediği gibi, tekrarlar unutmanızı engeller. Aralıklı ve yeterli sayıda tekrar.
- **Zihin (Kavram) Haritası:** Bir tema düşünün ve bunu sayfanın ortasına yazın. Ana fikrinizin alt temalarını belirleyin ve merkezden onlara birer dal çizin. Oluşturduğunuz her bir alt tema için en az iki ana nokta düşünün ve bunlar arasında da dallar oluşturun. Çok kısa ifadeler kullandığınızdan emin olun. Düşünceyi çağırmak veya mesajı daha akılda kalıcı kılmak için resimler ekleyin.
- **Anlaşılması Zor Cümleler:** Anlaşılması zor cümleler beynimizde daha canlı zihinsel görüntüler oluşturmamızı sağlayabilir ve daha kolay hatırlanabilir. Örneğin şu iki cümleden hangisini daha kolay hatırlarsınız? Diplomam kahve fincanlarının olduğu dolapta. / Kahve fincanları diplomamı kovalıyor.
- **Kokuları kullanmak:** Duygusal olarak paketlenmiş kokusal uyarıcılar, bilgilerin hatırlanması için önemli fırsatlar sunar. Nitekim çeşitli aromaların hafıza fonksiyonlarını iyileştirilmesinde kullanıldığı ve kokuların algılama ve hatıraları uyandırmada önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir. Bazı mağazaların sürekli aynı kokuyu mağaza içine püskürtmesinin sebebini artık biliyorsunuz.
- **Yerleştirme ve Asma:** Unutmak istemediğiniz bilgileri, eşyalarla birlikte zihninizde birlikte kodlamanızı öneren bir yöntemdir. Örneğin bu derste bellek türlerini aklınızda tutmak istiyorsanız anlık belleği peçeteye, kısa süreli belleği kâseye, uzun süreli belleği yemek tabağına eşleştirerek kodlamanız mümkündür. Asma yönteminde de zihninizde askılar olduğunu hayal edin, iyi bildiğiniz bir tekerlemenin ya da şarkının sözleri bu askılar olsun. Aklınızda tutmanız gereken bilgileri bu askılarla birlikte kodlamanız gerekli. Örneğin;

Mini mini bir kuş-
Donmuştu-

Pencereme-
Konmuştu-

Belleği güçlendirme, bilim dünyasının üzerinde durduğu önemli konulardan biridir. Her yaştan insanın güçlü bir belleğe ihtiyacı vardır ancak yaş ilerledikçe bellekte sorunlar yaşanması, bu durumu daha da önemli kılmaktadır.

Yaşlı bireyler gençlere göre daha mı fazla unutkandır? Episodik bellek, yani yaşamınızdaki olayların nerde, ne zaman ve hangi sırayla olduğunun hatırlanması, yaş ilerledikçe bozulmaktadır. Her ne kadar yaşlılar, çok eski olayları hatırlayıp yakın zamandakileri hatırlamadıklarını söyleseler de günlüklerin kullanıldığı araştırmalarla bu durumun gerçeği pek yansıtmadığı, yaşla birlikte episodik bellekte de bozulmaların gerçekleştiği anlaşılmıştır (Santrock, 2011). İleri yetişkinlik döneminde bireylerin bozulan bellekleri nedeniyle yanılgılara düştüklerine rastlayabilirsiniz. Bir olayı anlatırken birdenbire durup öyle mi olmuştu, tam hatırlayamıyorum, dedikleri dikkatinizi çekmiş olabilir.

5. Bellek Kaybı

Belleğiniz ne derece güçlü? Bazı insanların müthiş hatırlama yetenekleri olduğu biliniyor. Peki, bir gün gelir de belleğinizi kaybederseniz? Bazı nedenler bellek kayıplarına yol açmaktadır. Beynin bir darbe alması, alzheimer gibi bir hastalık, ağır travmalar ya da bazı ilaçlar nedeniyle bellek kayıpları yaşanabilmektedir.

Bunama (demans) ilerleyici ve şiddetli hafıza kaybına neden olan bir grup beyin bozukluğudur (Kalınkara, 2005, s.125). Bunamada giderek daha fazla sinir hücresi hasar görmekte ve yok olmaktadır, dolayısıyla yakın dönemden başlayarak yaşanmış olaylara ilişkin hafıza kaybı gerçekleşmekte, hastalık ilerledikçe bu kayıp ağırlaşmakta ve iyi bilinen yerler, tanıdıklar ve adlar karıştırılmaktadır (Saygılı, 2017). Alzheimer en sık rastlanan bunama nedenlerinden biridir (Kalınkara, 2005, s.125; Türkiye Alzheimer Derneği 2018). Alzheimer, beyinde beyin hücrelerinin ölümüne neden olan plaklar ve yumakların gelişimiyle seyreden, beyin içindeki mesajların iletimini sağlayan bazı önemli kimyasalların eksikliğinin görüldüğü, ilerleyen ve belirtilerin zamanla daha da kötü hâle geldiği, beynin fiziksel bir hastalığıdır (Türkiye Alzheimer Derneği, 2018).

6. Öğrenme Nedir?

Öğrenme, bireyin yaşantıları sonucu, davranışlarda meydana gelen, oldukça uzun süreli değişmelerdir. Bir değişimin öğrenme olduğundan emin olmak için tesadüfi bir değişim olmadığından emin olmak isteriz. O nedenle oldukça uzun süreli bir değişim olduğunu vurgularız. Ancak bazı değişimlerin bir süre sonra bellekten geri getirilmesi güçleşebilir, yani öğrendiklerinizin bir kısmını ya da tamamını unutabilirsiniz.

Öğrenmeyi tanımlamak ve diğer bilişsel süreçlerden ayırmak göründüğü kadar kolay değildir. Öğrenmenin fizyolojisini anlamak için öğrenmenin ne zaman gerçekleştiğini milisaniyeler cinsinden bilebilmemiz gerekir. Deneysel çalışmalar ile öğrenmenin zamanını ortaya koyduğumuzda ise beynin tam olarak hangi bölgelerinin, yani neresinin öğrenme işlevine dâhil olduğu sorusu akla gelir. İşlevsel Manyetik Rezonans Görüntüleme (MRG) çalışmaları, bir görev esnasında beyinde hangi bölgelerin harekete geçtiğini tam olarak gösterse bile, bu tekniğin zayıf tarafı da aktivasyonu ölçerken birtakım zamansal kayıpların yaşanmasıdır. Yeni geliştirilen araştırma teknikleri ile EEG ve MRG yöntemlerini birlikte kullanmanın avantajları tartışılsa da henüz bu çalışmalar oldukça yenidir.

Öğrenme beyinde nasıl gerçekleşmektedir? En genel anlamıyla snapsların yapısındaki ya da biyokimyasındaki değişikliklerin öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Hipokampüste yer alan bazı kısımlar, öğrenmeden sorumlu devreler arasında uzun vadeli sinaptik değişikliklere yol açmaktadır (Atkinson vd., 2012). Bir diğer deyişle hipokampüs, bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasında rol oynamaktadır.

VI. ÖĞRENME VE BELLEK İLİŞKİSİ

1. Algısal Öğrenme

Algısal öğrenmenin temelinde daha önceden algılanmış olan uyarıcıyı tanımak yer almaktadır ve alt temporal kortekste algısal öğrenme gerçekleşmektedir (Carlson, 2011). Nesnelerin dış görünüşleri, insanların yüzlerinin şekli, duyduğumuz sesler, burnumuza gelen kokular gibi uyaranları algıladığımızda önceden algıladığımız uyarıcılarla tanıyabiliriz, yeni uyaranlarla algılarımızı değiştirebiliriz.

Duyu organlarımız çevreden bilgi toplar ve beyne gönderir. Beynimiz, etrafımızdaki dünyayı anlamamıza yardımcı olmak için duyularımızdan gelen bu bilgileri kullanır. Algısal öğrenme de duyu organları aracılığıyla, bu duyusal bilgilerin beyne iletilmesine yol açan çevresel uyarıcıları tanımaya yarar. Bir nesnenin nasıl göründüğünü, neye benzediğini, nasıl koktuğunu ya da bize nasıl hissettirdiğini öğreniriz. Kişileri yüzlerinden, seslerinden ya da nasıl yürüdüklerinden tanıyabiliriz (Türkileri, 2022). Belleğimizde yer alan bu bilgiler, karşımıza çıkan, algıladığımız durumlarla karşılaştığında yeniden çağrılmaktadır.

2. Uyarıcı- Tepki Öğrenmesi

Uyarıcı tepki öğrenmesi en genel biçimde klasik koşullanma ve edimsel koşullanma ile gerçekleşmektedir. Bu iki öğrenme biçimini inceleyelim;

- **Klasik Koşullanma:** Pavlov'un adını duymuşsunuzdur. Pavlov ne iş yapıyordu? Neyi araştırıyordu? Öğrenme ile ilgili çalışmalar yaptığını düşünebilirsiniz. Ama hayır. Pavlov fizyologdu ve sindirim sisteminin nasıl işlediğini araştırıyordu. Öğrenme konusunda çalışmayı da başlangıçta hiç planlamamıştı. Sindirim sisteminin çalışma prensiplerini köpekler üzerinde araştırırken bir şey fark etti. Köpekler, daha yiyecek ortada yokken sindirim başlıyormuş gibi sinyal alıp salya salgılıyorlardı. Oysa ortada yiyecek yoktu… Pavlov, köpeklerin onun ayak sesine, görüntüsüne sindirime yönelik tepki verdiklerini anladı ve deneyi daha netleşmesi için zil ile planladı. Başlangıçta yiyeceğe (doğal bir uyarıcı) köpek salya ile (doğal tepki) karşılık veriyordu. Sonraki günlerde yiyecek verirken zil çaldılar (doğal uyarıcı + nötr uyarıcı) ve izleyen günlerde sadece zil sesini (koşullu uyarıcı) bile köpek salya (koşullu tepki) ile karşılamaya başladı. Bu açıdan ele alındığında klasik koşullanma, doğal bir tepkinin bambaşka bir uyarana gösterilmesini içeren bir davranış değişikliğini işaret etmektedir.

Klasik koşullanma sadece köpekler için mi geçerlidir? Peki ya insanlar? Okulun ilk günü öğretmenin sıcacık karşılaması ile okula giren minik bir öğrenciyi düşünelim. Sıcak bir gülümseme (doğal uyaran) çocukta güven duygusuna (doğal tepki) yol açabilir. Öğretmenin gülümsemesi ile okul (doğal uyarıcı + doğal tepki) bir arada olduğu için çocuğun zihninde bir süre sonra okulu düşünmek güven verebilir. Elbette böyle olumlu bir deneyim, olumlu diğer deneyimlerle bir araya geldiğinde çocuğun okulu sevmesi kolaylaşır.

Klasik koşullamaya gündelik yaşamdan bir örnek daha verebiliriz: Besin zehirlenmesinden dolayı tat kaçınması yaşanması ya da köpek ısırılması sonucu fobi geliştirilmesi gibi durumlar da daha önceki deneyimlerinizden koşullanmış tepkiler olarak örneklendirilebilir (Türkileri, 2022).

Watson ve ünlü Albert bebek deneyi de oldukça ilgi çekmiştir. John Watson 1920'lerde çocuklarda duygusal tepkilerin gelişmesinde koşullanmaların etkisini göstermek istiyordu. Bu amaçla dokuz aylık bir bebek olan Albert üzerinde deneyler yaptı. Başlangıçta sağlıklı ve ağlamayan bir bebek olan Albert, beyaz fareden korkmamıştı ama Albert fareyle ilgilenirken korkunç bir ses yaptılar, bebeğin korkup ağlamasına yol açtılar. Birkaç denemeden sonra Albert daha fareyi görünce ağlamaya başlamıştı. Deneyin ilerleyen aşamalarında Albert beyaz tavşan ve benzerlerinden de korkuyordu (Plotnik, 2009). Albert'a sonra ne oldu?

Klasik koşullanma beynimizde hangi biçimde değişimlerle gerçekleşir? İşitsel bir koşullu uyarıcı ile (zil) doğal uyarıcı (et) bir araya gelince bu bilgi amigdalanın lateral çekirdeğinde buluşur, çekirdekteki nöronları tek olarak incelediğimizde klasik koşullanma sonrasında nöronların da değiştiği bilinmektedir (Carlson, 2011). Dolayısıyla beyin mekanizmaları olarak

algısal öğrenme (köpeği tanımak için görsel sistem, telefon sesi için işitsel sistem, pide kokusu için duyusal sistem) ile yaklaşma-kaçınma tepkileri için motor sistemlerin bir arada bulunduğu ve amigdala gibi limbik sistem yapılarının dâhil olduğu karmaşık ağlardan söz etmek gerekir (Türkileri, 2022).

- **Edimsel Koşullanma:**

Edimsel koşullanma, organizmanın bir uyarıcıya yönelik olarak verdiği tepkiye bağlı olarak karşılaştığı yeni uyarıcı ile kendi davranışını düzenlemesi anlamındadır. Klasik koşullanmada türe özgü doğal bir davranışın istemsizce öğrenilmesi varken edimsel koşullanma bireyin çok daha farkında olduğu tepkilerle şekillenmektedir.

Skinner, hayvan ve insan davranışları üzerinde oldukça etkili olan edimsel koşullanmayı bulan isim olarak tanınmaktadır. Deneylerini genellikle fareler ve güvercinlerle sürdürmüştür. Ünlü Skinner'ın kutusunu bilirsiniz.

Edimsel koşullanma pekiştireç (olumlu ve olumsuz) ve ceza bağlamında gerçekleşir. Olumlu pekiştirme bir davranış sonucunda hoşa giden uyaranın ortama dâhil edilmesine işaret ederken ("Yemeğini bitirirsen çizgi film izleyebilirsin."); olumsuz pekiştirme bir davranış sonucunda hoşa gitmeyen uyaranın ortamdan çekilmesine işaret etmektedir ("Başın ağrıyorsa ağrı kesici almalısın."). Her iki tür pekiştirmede de davranışın sıklığı artmaktadır. Ceza ise I. tip ve II. tip ceza şeklinde ikiye ayrılır. I. tip ceza, bir davranış sonucunda ortama hoş olmayan bir uyarıcının dâhil edilmesini; II. tip ceza ise bir davranış sonucunda ortamdan hoş ya da istendik bir uyarıcının geri alınmasını ifade etmektedir. Ceza, pekiştireç kadar etkili değildir (Türkileri, 2022).

Olds ve Miller (1954; Akt. Türkileri, 2022) fareler üzerinde yaptıkları çalışmalarında, beynin septum denilen orta ön beyin demeti gibi limbik sistem yapılarına odaklanmıştır. Bu bölgede dopamin adlı nörotransmiterin artışının kendi kendini uyarım mekanizması tarafından arttırıldığı düşünülmektedir. Orta ön beyin demeti hoşa giden uyaran (örn., yiyecek) ile motor sistem (Örn. yeme davranışı) arasındaki bağlantıları güçlendirmektedir. Bir başka deyişle, bu bölge pekiştirme mekanizmasını taşımaktadır. Bu bölgede salgılanan dopamin reseptörlerini arttırıcı ilaçlar verilmesi edimsel koşullama davranışlarını arttırken dopamini baskılayıcı ilaçlar verilmesi edimsel koşullama davranışının azaldığını göstermektedir (Carlson, 2011).

3. **Motor Öğrenme**

Motor öğrenmeyi motor kortekste meydana gelen değişiklikler olarak tanımlamak mümkündür. Top oynamak, bisiklete binmek, ok atmak gibi motor işlemlere dair beceriler bir kez öğrenildikten sonra tekrar tekrar öğrenilmesi gerekmeyen ve unutulması güç becerilerdir.

H.M.'yi hatırlayın. Ameliyat sonrası hipokampüsü zarar gördüğü için kısa süreli belleği uzun süreli belleğe aktarmakta zorluk yaşıyordu; yeni kelimeleri, yeni şarkıları ya da yeni isim ve yüzleri öğrenemiyor; çevresinde olup bitenleri hatırlayamıyor; arkasını döner dönmez kiminle konuştuğunu unutuyordu. Buna rağmen, yeterli zaman ve yönlendirme ile yeni motor beceriler de öğrenebiliyordu. Yani motor becerilere dair öğrenme ve bellek işlevleri zarar görmemişti. Bu motor becerileri öğrenmek üzere yapmış olduğu testlere dair hiçbir bilinçli hafızası olmamasına rağmen, pratikle performans seviyesi sağlıklı bireyler kadar yüksek seviyeye ulaşıyordu. Sonuç olarak H.M. öğreniyordu (Türkileri, 2022).

4. **Fotografik (Fotoğrafsı) Bellek**

Fotografik bellek, hiç çaba sarf etmeden veya çok az çaba ile her şeyi hatırlayabilme becerisidir ve yetişkinlerde görülen fotografik bellek, bir resmi ya da sayfayı kısa süre inceledikten sonra keskin ve ayrıntılı görsel imgeler oluşturabilme ve imgenin tamamını daha sonra hatırlayabilme becerisidir (Plotnik, 2009). Az sayıdaki yetişkinin fotografik belleğe sahip olduğu düşünülmektedir.

5. **Hormonların ve İlaçların Etkisi**

Pekiştireç, dopamin salgılanmasına yol açmaktadır (Carlson, 2011). Bir diğer deyişle beynimizde ödüle duyarlı bölgeler vardır ve ödülle karşılaştığımızda hormonlarımız harekete

geçmektedir. James McGaugh 1999 yılında duygusal durumlarda salgılanan hormonların belleğe ne şekilde etki edeceğini bulmak için hayvan denekler kullanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal deneyimlerle bağdaştırılan belli ilaç ve hormonların, uzun süreli belleğin geri getirilmesini arttırabildiğini veya azaltabildiğini tespit etmiştir. Örneğin farelere adrenalin (duygusal olarak gergin anlarda vücutta salgılanan hormon) enjekte ettiğinde fareler o anda öğrendiklerini daha kolay hatırlayabildiler (Akt. Plotnik, 2009).

6. Duyguların Etkisi

Duygu yüklü anıların uzun süreli belleğimizde olması, dramatik ve hayati konuların aklımızda daha iyi kalmasını ve bu sayede hayatta kalma şansını arttırdığı yönünde açıklanabilir. Peki kadınlar mı yoksa erkekler mi duygusal yoğunluklu anıları daha iyi hatırlıyorlar? Kadınlar.

7. Bastırılmış Bellek- Travma vb Yaşantılar

Bastırılmış bellek, Freud'ın Topografik Kişilik Kuramında bilinç dışı içerik olarak açıklanan kavrama dayalı olarak geliştirilmiştir. Bastırma, kişi için travmatik ve tehdit edici anıların bilinç dışına itilmesi anlamına gelmektedir. Bilinç dışında kalan anılar, üzerinde düşünülerek bilinç düzeyine getirilemez. Bu hatıralar rüyalarda ve dil sürçmelerinde ortaya çıkabilir. Terapi sürecinde de bu anıların bilinç dışından çıkarılıp bilinç düzeyine gelmesi için uzun süre çalışılır (Plotnik, 2009). Ancak terapistin niyeti ne kadar iyi olursa olsun, bu çalışmalar sırasında hastanın zihninde sahte anılar oluşabilir.

8. Sahte Anılar

Sahte anılar, genellikle gerçek anıların başkalarından alınan önerilerle birleştirilmesiyle oluşturulur. Örneğin, baba ve büyükbaba ile kumsalda geçirilen mutlu bir çocukluğun anısı, belki bir akrabadan gelen bir öneriyle çarpıtılarak korku ya da kaybolma anısına dönüştürülebilir. Bir kişi, gerçekten olup olmadığı konusunda endişelenmeden belirli olayları deneyimlediğini hayal etmeye teşvik edildiğinde yanlış anılar da uyarılabilir (Loftus, 1997).